Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Realschulen

Württembergs.

Herausgegeben

von

Klaiber, Frisch & Holzer,

Professoren zu Stuttgart.

Dritter Jahrgang.

Vaihingen, 1856.

Druck der Derwick & Dittmar'schen Buchdruckerei.

Register.

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Januar | № 1. | 1856.

Noch eine Uebersetzung des Thema's vom vorigen Präceptorats-Examen.

Superioris saeculi qvidam *) scriptores non deriserunt illi qvidem ipsam virtutem, nec turpitudini facete res invertendo virtutis speciem induerunt: sed effingunt tamen virtutem tam facilem ac svavem, vitiorum autem et delictorum vim ad inficiendos hominum animos moresque tam exiguam, ut tollatur ingens illud discrimen qvod interest inter temperantiam et vitam libidinosam. Gravitas morum ac disciplinae severitas invidiosae tristesqve anteacti aevi reliqviae dicuntur esse, animi autem mollitudo, benigne aliqva in egenos facta, humanitatis misericordiaeqve qvidam aestus, orti ex iniucunditate miserorum adspectus, habentur pro iis qvae ipsa per se et Deo placeant et bonam parent mentis conscientiam. Commendabatur enim tum posita ista in sola affectuum lenitate virtus, qva illius

*) Der Verfasser dieser Uebersetzung schreibt, wie Madvig, qvi, qve u. s. w., nicht weil er diese Schreibweise für die richtigere hält, sondern um seinen Landsleuten von der bei ihnen vorherrschenden Aussprache des v vor Augen zu führen, wie sie neben ihrer sprachgeschichtlichen und ästhetischen Verwerflichkeit auch noch inconsequent ist.

aetatis universa iuventus est effeminata, ut edocta negligere fines qvibus virtus atqve vitiositas inter se dirimuntur. Qvae res illa aetate, qva etiam de puerorum educandorum ratione mollia qvaedam praecepta vigebant, multo erat perniciosior, qvum ipsi novandae educationis auctores primarii, haud secus ac patres matresqve, puerorum ingenia, qvae iniuncto labore debebant corroborare, prava mollitudine redderent imbecilliora.

T. im November 1855. **W. S. T.**

Der ältere an den jüngern Schulmann. *)

I. (IV.)

Kannst du mir sagen, was das Lernen seinem eigentlichen Wesen nach sey? denn wenn wir nach dem natürlichen Stoffe des Unterrichts fragen, so werden wir diesen gewiß leichter erkennen, wenn wir uns eine deutliche Vorstellung vom Lernen selbst gemacht haben. Aber eine Definition vom Lernen zu geben, welche auf alles Lernen paßte, vermag ich wenigstens nicht. Das hingegen meine ich deutlich zu sehen, daß in allem wissenschaftlichen Lernen das Empfangen oder die Konception, und das Fassen oder Verstehen, die Perception, genau unterschieden werden muß. Durch Konception erlangen wir das Können und Kennen; Alles was als geistige Fertigkeit in uns eingeht, ist lediglich Konception, wie auch das, was uns in Gestalt einer Ahnung aufsteigt, oder was eine Anschauung in uns bildet; durch die Perception dagegen wird das, was wir können, kennen, ahnen, anschauen, zur Einsicht. Der Apfel, welcher neben Isaak Newton niederfällt, wirkt in diesem eine Konception, und die Anwendung des Kepplerschen Gesetzes bringt die Perception: jetzt erst hat Newton das Gesetz der Attraction gelernt. Mag man sich das γλώσσαις λαλεῖν 1 Cor. 14 so oder so vorstellen, so können das jedenfalls nur Konceptionen gewesen seyn; es mußte die ἑρμηνεία folgen, wenn den γλώσσαις λαλοῦσι selbst und der übrigen Gemeinde eine Frucht daraus erwachsen sollte.

Ich finde bei Vergleichung zweier Menschen, der Altersstufen, der Geschlechter, der Nationalitäten, der Geschichtsperioden, außerordentlich große Unterschiede des Vermögens zur Konception und Perception, vornehmlich im Verhältniß dieser beiden Kräfte zu einander, so zwar, daß das Vorwalten der einen Kraft die geistige Eigenthüm-

*) Für solche Leser des Correspondenz-Blattes, welche dessen Jahrgang 1855 nicht gelesen haben, wird bemerkt, daß diese Briefe Fortsetzungen der drei im vorigen Jahrgang erschienenen Briefe seyen, deren letzter in Nro. 9 (September) enthalten war.

lichkeit z. B. der Geschlechter und der Nationalitäten wesentlich bedingt, und, um das sogleich auf unsere Frage anzuwenden, eine andre Weise des Unterrichtens für Mädchen, als für Knaben, eine andre für Slaven, als für Deutsche, erforderlich macht. Ebenso finde ich die vielerlei Stoffe des Wissens außerordentlich verschieden hinsichtlich ihrer Anlage und natürlichen Bestimmung, entweder nur empfangen und gekannt, oder auch erkannt und verstanden zu werden; und diese Eigenthümlichkeit der Stoffe modificirt sich wieder nach der Eigenthümlichkeit der Köpfe, der Geschlechter, der Altersstufen in den Nationalitäten, so daß, was für dich Gegenstand der Konception und Perception ist, bei mir vielleicht nur bis zur Conception kommt.

Je entschiedener ein Stoff des Wissens die Perception fordert, desto weniger wird die blose Konception den Zweck des Unterrichts erfüllen. So z. B. den Geist eines Schriftstellers, seinen Glauben, seinen ästhetischen Werth, sogar seinen Sprachgebrauch erkennen wir nur durch Perception, d. h. durch unmittelbaren Verkehr unsers Geistes mit seinem Geiste: wer uns eine Vorlesung darüber hält, auch wenn er Proben aus den Werken des Autors beibringt, der gewährt uns eine Konception, welche von unsrem Geiste wieder abfällt, eben weil keine Perception daraus geworden ist. Die äußere Kirchengeschichte können wir durch Vorlesungen oder aus Büchern lernen, sie ist ein Gegenstand der Konception; dagegen die innere fordert, wie kaum ein andrer Stoff, die Perception. Wird diese als Gegenstand der blosen Konception behandelt, so bringt sie dem Geiste keinerlei Nahrung. Kann es wohl etwas Traurigeres geben, als eine Prüfung, in welcher der Kandidat sein Urtheil über Augustinus, Bernhard von Clairvaux, Abälard gerade so abgibt, wie er's seiner Zeit nachgeschrieben hat? Des verewigten Gieseler Unternehmung, nach dem Vorgange Schlosser's (in der G. d. a. Welt) Originalstellen seinen Paragraphen der K. G. unterzulegen, ist deswegen überaus verdienstlich gewesen, weil dadurch dem angehenden Theologen wenigstens eine Annäherung an die Perception der innern K. G. möglich gemacht wird. Doch in keinem Stücke wird die Beschränkung dessen, was erkannt und verstanden werden soll, auf die Konception, der Entfaltung und Stärkung des Geistes hinderlicher seyn, als beim Studium der Philosophie, weil diese die Perception am entschiedensten fordert. Ein Lebensalter, welches bei den Meisten nur historischen Stoff, Sprachen, Exegese, Geschichte, als Geistesnahrung begehrt, einen Einzelnen, dem bei dem Spekuliren über das Es und das Nichts die Sinne vergehen, zur Konception philosophischer Demonstrationen zu nöthigen,

ist nicht nur wegen der verlorenen Zeit, sondern auch darum großes Unrecht, weil jeder längere Versuch das, was Gegenstand der Perception ist, sich durch blose Konception anzueignen, den Geist, anstatt ihn zu schärfen, abstumpft.

Es ist aber noch ein weiterer Unterschied der Köpfe und der Lehrstoffe wohl zu beachten. Die einen Köpfe, Altersstufen u. s. w. vermögen gleichzeitig nur einen, die andern, mehrere Lehrstoffe, alle, nur ein gewisses Maß verschiedenen Lehrstoffs in sich aufzunehmen, so, daß wirkliche Konceptionen daraus werden, und die Fähigkeit zur Perception mindert sich — man darf wohl sagen bei allen Köpfen und auf jeder Altersstufe — mit jeder weitern Konception, welche uns gleichzeitig mit andern Konceptionen zugemuthet wird. Und die Lehrstoffe selbst sind darin voneinander verschieden, daß der eine sich mit dem andern in demselben Kopfe verträgt, wie die Speisen im Magen, der andre aber nicht; und die Grade der Verträglichkeit sind wieder nicht die gleichen. Die Probe über Beides kann Jedermann bei sich selbst machen: es wird die Möglichkeit oder Nichtmöglichkeit der Perception immer der sicherste Maßstab für die Zuläßigkeit oder Nichtzuläßigkeit gleichzeitiger verschiedenartiger Konceptionen seyn. Die Folgerungen, welche sich hieraus für unsern Unterricht, insbesondere für unsre Lehrplane, ergeben, lasse uns ein andermal betrachten. Für jetzt aber ist's nicht überflüssig, das Verhältniß der Gedächtnißkraft und der Konceptionskraft in's Auge zu fassen. Denn die offenbar sehr verbreitete Meinung, als wären beide Kräfte nur Eine, erscheint wenigstens mir als die Hauptursache des Mißlingens im Unterrichte, da, wo nicht Unfähigkeit oder Mangel an gutem Willen den Erfolg abschneidet. Es meinen Viele, in's Gedächtniß aufnehmen sey Lernen. Nun ist zwar die Gedächtnißkraft unschätzbar für die Konceptionskraft als diejenige, wodurch die einzelnen Konceptionen allein haften und unser Eigenthum werden, wie auch der Stoff zur Thätigkeit der einen Kraft vielfältig durch die Thätigkeit der andern dargeboten wird; und die Uebung der erstern ist darum vom größten Werthe, weil dieselbe, in richtiger Weise angestellt, die Aufmerksamkeit schärft, ohne die es gar keine Konceptionen gibt. Aber daß beide Kräfte nicht Eine seyen, kann man einfach daraus erkennen, daß jede der beiden die andre beeinträchtigt, wenn sie unverhältnißmäßig ausgebildet ist, und daß die eine je nach Art des Unterrichts brach liegen kann. P f e f f e l gibt eine artige Erzählung von einem in sein Haus aufgenommenen Mädchen, das seine Kindheit im Kloster verlebt hatte. Sie hat sich mit Innigkeit an die Familie angeschlossen, und

vertraut dem Hausvater eines Tages, daß sie jetzt auch heirathen werde; und auf die Frage wen? nennt sie ihn selbst als den Mann, welchen sie sich erkoren habe. Pfeffel fragt sie, ob ihr denn das sechste Gebot unbekannt sey? Sie antwortete sogleich:

Luxurie ne commettras,
Ni corps, ni de consentement;

aber daß es die verpönte luxurie wäre, wenn das Mädchen den verehlichten Hausvater zum Manne nähme, davon weiß sie nichts. Kann doch das Auswendiglernen selbst das Hinderniß werden, daß ein Menschenkopf zu keiner Konception dessen gelangt, was er auswendig gelernt hat. Hinwiederum bewirkt die künstlich gesteigerte Konceptionskraft, z. B. bei einem Kinde, das man zum Dichten aufmuntert, daß die Gedächtnißkraft unausgebildet bleibt und abnimmt.

Obwohl man Beobachtungen dieser Art in der Schule und anderswo alle Tage machen kann, meinen doch Viele, was dem Gedächtniße eingeprägt ist, das sey gelernt. In — — galt zu meiner Zeit derjenige Gymnasialschüler als der Beste in der Geschichte, welcher das eingeführte Geschichts-Kompendium durchweg so auswendig wußte, daß er Wort für Wort ohne Anstoß und Einhelfen hersagen konnte; und ich erinnere mich auch eine Verordnung der Behörde gelesen zu haben, welche in demselben Sinne gefaßt war. Ich habe einmal eine lateinische Grammatik besessen, mir von einem Freunde aus der französischen Schweiz mitgebracht, worin nicht nur die Formenlehre, sondern auch die ganze Syntaxe und das Uebrige in Frage und Antwort geschrieben stand, und der Freund versicherte mir, daß dort bei den öffentlichen Prüfungen der Lehrer die Frage, der Schüler die Antwort nach diesem Buche hersage, und der Schüler das größte Lob verdiene, welcher in keiner Antwort stockt oder einen Gedächtnißfehler macht. „Kannst" du dein Lied? fragt die besorgte Mutter ihren Knaben Montag Morgens, bevor dieser zur Schule geht. Bist du, mein Kollege, auch etwa zufriedengestellt, wenn dein Schüler sein Lied kann? Lasse uns doch ja die so weit verbreitete und so überaus nachtheilige Selbsttäuschung ferne bleiben, als ob auswendig Gelerntes und auswendig Hergesagtes geistige Konceptionen wären.

Nun möchte ich das Bisherige noch einmal auf das anwenden, was ich im Jahrgang 1855 Nro. 9 dieses Blattes, S. 135 flgde. besprochen habe. Wie lernt das Kind seine Muttersprache? Ich glaube, nicht blos als Kinder, sondern durch alle niederen und höheren Schulen hindurch lernen wir dieselbe durch immer neue Konceptionen. Die Perception der Muttersprache ist lediglich Sache des Ge-

lehrten: erst der wissenschaftlich ausgebildete Geist kann und will den Gründen nachforschen, derenwegen so und nicht anders zu sprechen und zu schreiben ist. Ich glaube behaupten zu dürfen, daß alle auch anders, als mit Becker und Wurst, angestellten Versuche, in irgend einer Schule das Deutsche zum Gegenstand der Perception zu machen, nichts als peinliche und unfruchtbare, dazu nur scheinbare Konceptionen in den Köpfen der Schüler hervorgebracht haben.

Der lexikalische, grammatische und stilistische Sprachschatz des Schülers, welcher keine andre, als die Muttersprache lernt, erwächst aus dreierlei Stoffen. Den ersten gewährt das, was er im Hause und im Verkehr mit Seinesgleichen und mit andern Menschen einsammelt. Der zweite kommt ihm zu durch den Unterricht und den Gottesdienst, durch das Wort des Lehrers und des Predigers. Den dritten Stoff gewährt das, was zu Hause und in der Schule gelesen wird. Der erste und der dritte Stoff verhalten sich zueinander, wie der Boden zur Kultur, oder auch, wie das nicht kunstgerechte Singen zu den Melodieen, durch deren Erlernung man sich das kunstgemäße Singen aneignet. Der dritte Stoff ist der maßgebende, als das Muster, wonach der erste sich formen lassen soll; der zweite dient eigentlich nur zur Vermittlung zwischen den beiden andern, indem er sich mit dem dritten verbindet, um den ersten zu bewältigen und zu durchdringen. Wie wollen wir uns nun das Werden der Konceptionen vorstellen, woraus der Sprachschatz eines Volksschülers bis zum Austritt aus der Schule sich bildet? Das, was er unter des Lehrers Anleitung liest, soll das Maßgebende für den Sprachstoff seyn, welchen er in die Schule mitbringt, und außer der Schule täglich mehrt. Wird er nun da einzelne Ausdrücke, Wendungen und Konstruktionen sich im Gedächtniße oder gar schriftlich merken, um dieselben zu verwenden, wenn er selbst etwas zu schreiben hat? Der Lehrer wird dem Schüler manches Einzelne, z. B. edlere statt gemeiner Ausdrücke, auch mit Hinweisung auf das Lesebuch, mittheilen. Aber die Konceptionen, welche der richtige Gebrauch des Lesebuchs erweckt, werden von ganz andrer Art seyn. Nur das Fassen oder Ahnen der Sachen, d. h. der Vorstellungen, in dem Buche, das ich lese, gibt mir einen Eindruck von der Form, in welcher mir die Sachen entgegenkommen, und zwar einen dunkeln Eindruck, von dem ich mir lange Zeit keine Rechenschaft geben kann, und der mir erst dann klarer wird, wenn ich im Stande bin, den Stil des einen Autors gegen den des andern zu halten. Wie Viele haben den Isokrates und Demosthenes, wie Viele den Cicero studirt, um ihren Stil zu bilden, bevor Dionysius

von Halikarnaß und Quintilian es versuchten, im Einzelnen zu zeigen, was im Stile jener Redner bewunderns- und nachahmenswerth sey! Und wer etwa meinte, an der Hand des griechischen und des römischen Sprachkünstlers seinen griechischen oder lateinischen Stil ausbilden zu können, bevor er durch das emsigste Lesen und Wiederlesen der Redner selbst jene dunkeln Eindrücke in Masse gewonnen hatte, der lebte in einer argen Selbsttäuschung. Die Anschauungsweise des Geistes, an dessen Stil ich den meinigen bilden soll, muß in meinen Geist übergehen; und wenn ich dann selbst schreibe, so wird mein Stil durch den Stil jener Geister gebildet erscheinen, nicht sowie in einer kunstreichen Nachbildung, etwa in dem Kunststück, das Pustkuchen seiner Zeit mit W. Meisters Wanderjahren gemacht hat, sondern so, wie es bei Schleiermacher hervortritt, daß er sich viele Jahre mit Plato beschäftigt, und an Wieland, daß er sich nach Lucian und den neuern Franzosen gebildet hat. Man wird nicht einwenden können, es seyen beide wissenschaftliche Männer gewesen. Vielmehr je jünger und unwissenschaftlicher der Mensch ist, um so mehr wird er nur durch jene dunkeln Eindrücke, sozusagen durch den geistigen Gehörsinn im Stile etwas lernen. Werden das zwei so grundwesentlich verschiedene Bücher, die man in den evangelischen Schulen gebraucht, wie Bibel und Lesebuch, mit- und nebeneinander dem Schüler in der Volksschule leisten? Und wenn das nicht unmöglich wäre, werden nahe an hundert Autoren des Lesebuchs dasjenige bewirken, was nur durch langen Verkehr des Lesenden mit einem Gelesenen entstehen kann?

Ich bin noch nicht fertig mit der Frage darüber, was der natürliche Stoff für den Unterricht in der Muttersprache sey. Aber zum Beweise dafür, daß Solche, deren einziges Lesebuch in der Schule die Bibel gewesen ist, einen gebildeten Stil erlangen können, schreibe ich aus Hamanns Briefwechsel mit F. H. Jakobi, Leipzig 1820, S. 324 den Brief ab, welchen Thomas Wizenmann, ein armer Tuchwirker in Ludwigsburg am 9. Januar 1787 an seinen Sohn geschrieben hat, der wenige Tage darauf in Jakobi's Hause gestorben ist.

Mein theurer, lieber Sohn, Mich jammern deine Umstände; weil es aber Gottes Sachen sind, und wir nicht in den Rathschluß Gottes hineinsehen, so wollen wir als die wahren Streiter dem Herrn Jesu nachahmen, unser Kreuz auf uns nehmen, im Leben, Leiden und Sterben; und wenn wir einander in dieser Welt nicht mehr sehen, so werden wir doch einander in der Ewigkeit antreffen, wiewohl ich wünschte, dich noch einmal zu sehen. Halte dich eben an Jesum, so wirst du wahres Vergnügen zu deiner seligen Ruhe bekommen. Du darfst

glauben, daß deine Mutter und Geschwister so geweint haben, daß man's nicht mehr hat trösten können, bis sie ausgeweint haben. Was mich anbetrifft, bist du mir immer ein Jonathan gewesen und bist's noch. Ich behalte dich lieb bis in mein Grab, und ich wollte gerne, ich könnte mein Leben um's deine geben. Doch was wäre es? Etliche Jahre wären bald verlaufen, dann käme die Reihe doch an dich. Ich nehme also Abschied über Leben und Tod; laß es dir nicht bang seyn auf's Sterben; es ist eine kleine Uebergabe, so sind wir daheim. Ich verbleibe dein getreuer Vater Thomas Wizemann.

Ueber das Wesen der Poesie und des Dramas insbesondere.

Rede, bei der Feier des Geburts-Festes Sr. Majestät im Gymnasium zu Stuttgart gehalten von Professor Kern.

Der Tag, dessen festliche Feier uns heute wieder in diesen Räumen versammelt hat, wird uns um so theurer, je öfter er wiederkehrt; denn eine je höhere Summe von Lebensjahren unseres hochverehrten Königs er anzeigt, mit desto froherem Erstaunen empfinden wir das Außerordentliche des Segens, der auf diesem vielgeliebten Haupte ruht. Wenn wir uns hierüber einerseits wie alle unsere Mitbürger um der gemeinsamen Wohlfahrt des Landes willen freuen, so bringt es andrerseits unser besonderer Beruf mit sich, daß uns dieser Tag vorzugsweise an das Gute erinnert, das der Lehranstalt, welcher wir angehören, im Laufe der Regierung Sr. Majestät zu Theil geworden und wodurch ihre Fähigkeit erhalten und erweitert worden ist, in den Seelen ihrer Zöglinge die Keime edler Geistesbildung zu beleben und zu entwickeln. Wenn in dieser Thätigkeit wir Lehrer unsere heiligste Aufgabe erkennen, so ist es uns zugleich gewiß, daß wir für die Lösung derselben in drei verschiedenen, jedoch unzertrennlichen Richtungen zu gleicher Zeit wirken müssen. Wir haben die Herzen unsrer Schüler mit Liebe zum Guten zu erfüllen und ihre Geister zur Erkenntniß des Wahren zu führen, aber auch ihre Gemüther für die Empfindung des Schönen zu eröffnen. Unter den Mitteln, die uns für das Letztere zu Gebote stehen, nimmt das Studium der griechischen Poesie und ihres Nachglanzes in den Dichtungen der Römer die erste Stelle ein, und gewiß finden diejenigen unter uns, die hiemit beauftragt sind, im Verlaufe des Schuljahres ihre beste Freude in der Freude, die sie auf diesem Wege ihren Schülern bereiten. Sei aber dieser Genuß ein so geistiger und edler als er nur wolle, auf dem Boden des bloßen Genusses darf kein Gegen-

stand stehen bleiben, der uns als Lehrer und Schüler mit einander beschäftigen soll; wir dürfen nie vergessen, daß wir Jünger der Wissenschaft sind, denen es obliegt, darauf zu sehen, daß sie lernen mögen, sich von Allem was ihr Herz bewegt, durch verständiges Denken Rechenschaft zu geben. Wenn nun aber während der regelmäßigen Beschäftigung mit jenen Meisterwerken der Dichtkunst unter dem Genusse des Schönen nur unmerklich und fast unbewußt auch die Begriffe vom Schönen in den jungen Seelen reifen, so wird für eine feierliche Gelegenheit wie die gegenwärtige, bei der es so nahe liegt, einen prüfenden Blick auf das von uns Geleistete und Gewonnene zu werfen, wohl auch dieß nicht unpassend erscheinen, daß wir einmal ausdrücklich die Begriffe zu erörtern versuchen, die sich auf das Wesen der Dichtkunst und insbesondere ihres edelsten und größten Erzeugnisses, der dramatischen Dichtung, beziehen.

Indem wir dieses unternehmen, ist unsere erste Frage: Was ist Poesie? Nun dürfen wir als zugestanden voraussetzen, daß die Poesie eine Kunst sei und daß jede Kunst Schönes hervorbringe; somit antworten wir auf jene Frage: die Poesie ist die Kunst, schöne Gedanken in schönen Worten auszudrücken.

Welches sind denn aber schöne Gedanken? Gewiß nur diejenigen, die uns innerlich erfreuen und beglücken. Was aber erfreut denn wahrhaft? was beglückt auf die Dauer? Das Wohlgefallen des Geistes an sich selbst, sowohl indem er sich für sich betrachtet, als auch indem er sein Verhältniß zu seinem zeitlichen Schicksal erwägt. Wann aber hat das Herz Ursache, mit sich selbst und dem Schicksal vollkommen zufrieden zu sein? Ein solches Lichtbild vollendeter Genüge tritt in keinem einzelnen Augenblicke unseres Zeitlebens in die Wirklichkeit. Darum sucht der Geist, getrieben durch sein wesentlichstes Bedürfniß, Ersatz für die Mängel, die an ihm selbst sowohl haften als an der Natur, der Unterlage seines zeitlichen Daseins; er sucht ihn auf drei Wegen: in der Religion, indem er das Göttliche unmittelbar ergreift, durch den Glauben zu seinem Eigenthum macht und im Besitze dieses Eigenthums sich über sich selbst und über die Natur erhoben fühlt; in der Philosophie, indem er vom Einzelnen hinweg auf das Ganze schaut, indem er, weil das Vollkommene an keinem Orte und zu keiner Zeit in einer einzelnen Erscheinung hervortritt, es in der Gesammtthätigkeit des ewig weiter strebenden Menschengeistes und in der Summe aller Kräfte, die sich in der Natur entfalten, zusammenfassend zu erkennen sucht; endlich im Reiche der Kunst, indem er dem geahnten und ersehnten Vollkommenen mit freier

Schöpferthätigkeit eine Gestalt verleiht, in der es auch sinnlich zu erscheinen, äußerlich vor ihn zu treten und ihm den Genuß befriedigter Anschauung zu gewähren vermöge. Dieß ist der Sinn des Ausdrucks, daß die Kunst die Aufgabe habe, zu idealisiren. Indem die Kunst idealisirt, ergreift sie die Gegenstände der Wirklichkeit, um sie zu verklären; sie sieht sie darauf an, ob sie ihrer inneren Natur nach Züge des Schönen in sich tragen, und wo sie solche findet, da ist sie eifrig beflissen, sie zu läutern, zu erheben, zu einem in sich zusammenstimmenden Bilde zu gestalten. Dieß thut jede Kunst auf ihre Weise und auf ihrem Wege; alle Künste aber haben das Gesetz gemein, die Idee im Bilde darzustellen, das heißt, das Vollkommene von einer einzelnen bestimmten Seite in einer dem Auge, oder dem Ohr, oder beiden, zugänglichen Gestalt aufzufassen.

Die Poesie, sagten wir aber, hat schöne Gedanken auszusprechen. Aus dem Bisherigen folgt nun, daß dieß näher so zu verstehen ist, sie habe sich mit einem Kreise von Vorstellungen zu beschäftigen, die sich insgesammt auf das Ideal des Menschen beziehen. Damit ist nicht gesagt, daß die Poesie nur Musterbilder fleckenloser Vollkommenheit aufzustellen hätte. Sie will nicht lehren und gebieten; sie will nur darstellen und durch den schönen Reiz ihrer Bilder den Trieb in uns wecken, das Edle und Gute, das in unserer Anlage ist, durch Thaten zu verwirklichen. Wie könnten aber ihre Bilder diesen Reiz auf uns üben, wenn zwischen ihnen und der Wirklichkeit keine Brücke wäre? wenn sie uns den Menschen nicht so zeigte, daß wir uns selbst in ihm wiederfinden können? darum muß der Mensch, der zum Gegenstand der Poesie taugen soll, in seinem Schwanken zwischen Irrthum und Wahrheit, im Kampfe des Guten mit dem Bösen, aufgefaßt, aber er muß auch mit allen diesen Beweisen seiner Endlichkeit in's Ideal erhoben, das heißt, von allem niedrig Sinnlichen, von allem kleinlich Eigennützigen gereinigt werden; was ihm an Güte der Gesinnung oder an Kraft des Willens abgeht, das werde ihm vom Dichter durch anderweitige Eigenschaften ersetzt, die entweder durch ihre Anmuth unser Herz, oder durch ihre Wirksamkeit im Leben unsern Verstand bestechen. Daß somit dem liebenswürdigen Schwächling, wie einem Paris bei Homer, einem Weislingen bei Göthe, der Eintritt in den Kreis der Dichtkunst offen steht, kann nicht überraschen; aber befremden kann allerdings, daß sogar der vollendete Bösewicht, wie bei Shakespeare Richard III. und Jago, ein poetisches Vergnügen soll gewähren können. Jedenfalls wird die Einführung solcher Gestalten immer zu den kühnsten Wagnissen des Dichters ge-

hören; aber eine gewisse Berechtigung dazu lässt sich ihm nicht absprechen, indem bald die umfassende Weite der Zwecke, die der Bösewicht verfolgt, uns eine versöhnende Seite an ihm erblicken lässt, bald das gesteigerte Maaß seiner Einsicht in weltlichen Dingen unserem Verstande eine gewisse Hochachtung abnöthigt, abgesehen von dem geheimnißvollen Reiz, womit das Grauen beim Hinunterblicken in die tiefsten Abgründe der Menschheit verbunden ist, ein Grauen, das schon in das Gebiet jener tragischen Furcht gehört, von welcher wir nachher zu reden haben.

Das Werkzeug nun, womit die Poesie ihre Werke schafft, ist kein anderes, als das ausgesprochene Wort der menschlichen Rede. Hiemit stellt sie sich allen übrigen Künsten außer einer, der Musik, gegenüber. Die übrigen Künste arbeiten in körperlichen Stoffen, die Poesie und die Musik stellen nichts Dauerndes in die Körperwelt hin. Während aber die Töne der Musik nur ein unbestimmtes Abbild des zur Darstellung gebrachten Gedankens erzeugen, weswegen zum Genusse dieser Kunst in einem Maaße wie bei keiner andern ein besonderes Auffassungsvermögen vorausgesetzt wird, ist dagegen das Wort der Poesie der klarste und unzweideutigste Dollmetscher des dichtenden Geistes, und ebendarum ist die Dichtkunst die geistigste der Künste.

Aber die Worte des Dichters müssen s c h ö n e Worte sein. Wie werden sie das? Sie werden es zunächst durch ihre Harmonie mit ihrem Inhalte. In der That finden wir Erzeugnisse der Dichtkunst in der ältesten wie in der neuesten Zeit, die in der sogenannten ungebundenen Rede geschrieben sind, und deren Anspruch auf eine poetische Form also bloß darauf beruht, daß sie durch die Wahl der Worte und den Bau der Sätze die Stimmung des Dichters äußerlich abzuspiegeln und im Gemüthe des Lesers oder Hörers wieder zu erwecken suchen. Soweit dieß bloß daher rührt, daß eine kunstvollere Form des dichterischen Vortrags der Zeit und dem Volke des Dichters überhaupt noch nicht bekannt war, kann diese schmucklose Sprache gerade durch ihre Einfalt eine tiefe Wirkung hervorbringen, wie dieß besonders von den Dichtungen des hebräischen Alterthums gelten mag. Wenn hingegen im vorigen Jahrhundert Lessing, Göthe, Schiller selbst Dramen ernster Art in Prosa schrieben, so war dieß ein Mißverständniß jener Dichter, wozu ihr wohlberechtigter Kampf gegen die damals herrschenden starren und geistesarmen Regeln zu Gunsten der Entfaltung einer freieren Natürlichkeit im dichterischen Gefühl sie verleitete, ein Mißverständniß, dem die genannten Meister insgesammt später durch die That wieder entsagten, während geringer begabte

Dichter sich jenen Vorgang mit großem Behagen zu Nutze machten. Daß aber die große Masse der erzählenden Dichtung der neueren Zeit ganz zur ungebundenen Rede zurückgekehrt ist, ist aus der eigenthümlichen Beschaffenheit des Inhalts dieser Dichtung zu erklären, wovon erst später die Rede sein kann. Aber schon im frühesten Alterthum wurde, je mehr der Kunstsinn sich ausbreitete und vervollkommnete, die Dichtersprache auch als reine Form Gegenstand eines künstlerischen Bildens und Schaffens, und es entwickelte sich die der Dichtkunst dienende besondere Kunst der Versebildung. Diese ist es erst, die dem dichterischen Ausdruck sein ganzes Recht widerfahren läßt; sie ist es, die jeder dichterischen Stimmung ihre schönste Sprache verleiht, und schon durch das bloße Zeitmaaß, worin sich ihre Worte bewegen, uns verkündigt, ob wir feierlich Großartiges oder anmuthig Beschränktes, düsteren Ernst oder frische Freude von dem Dichter zu erwarten und ihm nachzuempfinden haben. Ausschließlich auf diesem Zeitmaaß, dem Rhythmus, beruhte die Dichtkunst der alten Griechen und Römer. Auch im Deutschen dieselbe Versebildung einzubürgern haben sich seit Klopstock verschiedene Dichter mit großem Eifer bemüht. Manches von diesen Bestrebungen kann gelungen genannt werden, und wirklich sind unsrer Sprache auf diesem Wege neue Quellen des Wohllauts aufgeschlossen worden; aber im Allgemeinen darf man doch nie übersehen, daß diese Verse auf unser Ohr nie mit demselben Eindruck der Nothwendigkeit wirken können, wie auf das der Alten, da in jenen Sprachen jeder Selbstlaut ohne Rücksicht auf den Grad seiner Bedeutung für das Wort oder den Satz nach ganz äußerlichen Gesetzen entweder lang oder kurz ist, wovon die Ausnahmen wieder nach bloß äußerlichen Regeln abgehen, während in unsrer Sprache Länge und Kürze der Silbe wesentlich von ihrem Sinn abhängt und daher unzählige Silben ebensowohl lang als kurz sein können. Was aber auf diese Weise unseren Versen an gesetzlicher Bestimmtheit abgeht, das ersetzen wir, wie die romanischen Sprachen und die gemischte englische, durch den Reim, der sich in den lateinischen Hymnen des christlichen Alterthums zuerst entwickelt hat und mit diesen zu den Germanen gekommen ist, von denen er mit so großem Wohlgefallen aufgenommen wurde, daß sie bald in ihren eigenen Dichtungen seiner nicht mehr entbehren konnten. Vereinigt sich nun eine an dem Versebau der Alten eingeübte metrische Strenge im Deutschen mit der zartesten Sorgfalt für den Wohllaut des Reimes, so werden wir freilich so glänzende Gefäße der Dichtkunst erhalten, wie die Verse des Grafen Platen sind, aber wir werden auch vorzugsweise durch die Erzeugnisse

dieses Dichters auf das Bedenken hingeführt werden, ob hier nicht der Diener dem Herrn, das Wort dem Gedanken, den Rang streitig mache, ob es daher nicht rathsam sei, sich lieber in einige Unvollkommenheiten des Verses zu ergeben, als für seine äußerste Vervollkommnung Kräfte aufzuwenden, die dem inneren Gehalte der Dichtung besser zu Statten kämen.

Haben wir mit dem Bisherigen das Gesammtgebiet der Poesie beschrieben, so wird es nun an der Zeit sein, die einzelnen Bezirke dieses Gebietes in's Auge zu fassen. Es ist bekannt, daß die Dichtkunst in drei Hauptgattungen, die epische, die lyrische, die dramatische zerfällt. Eine vierte, die didaktische, stellt sich jenen zur Seite, darf sich aber ihrem Werthe nach nicht bis zu ihnen erheben, da sie einen dem reinen Schönen ganz fremdartigen Zweck, den der Belehrung verfolgt, so daß die Kunstmittel der poetischen Darstellung, welche diese Dichtung verwendet, gegenüber dem Inhalt als ein Zufälliges erscheinen, das ebensogut mit jeder beliebigen anderen Form vertauscht werden könnte. Jene drei Hauptgattungen aber sind aus den Gemüthern der alten Griechen allmählich und auf eine Weise hervorgegangen, die mit dem Gange der Gesammtentwicklung des menschlichen Selbstbewußtseins große Aehnlichkeit hat. Das Epos bezeichnet den Standpunkt des noch ganz nach außen gerichteten Blickes der kindlichen Seele; die Lyrik dringt aus der Tiefe eines nach der Weise der Jugend in sich selbst hineinschauenden Gemüthes hervor; das Drama endlich vereinigt den Blick nach außen mit dem nach innen so, wie der gereifte Mann das Leben nimmt, der die Handlung und die Stimmung über die Handlung nicht mehr von einander trennt.

Der epische Dichter nun hebt entweder die Personen seines Gedichtes über unsre Sphäre empor, leiht ihnen einen erhabenen Zweck, außerordentliche Kräfte und Leidenschaften, die zur Erreichung desselben in Thätigkeit gesetzt werden, und häuft schwere Leiden über ihr Haupt, unter deren Druck sie ihre Heldengröße entfalten: dieß ist das Heldengedicht, das Epos im engeren Sinne; oder er sucht seine Personen zwar im Kreise des gewöhnlichen Lebens auf und läßt sie nur in dem Zunächstliegenden verständig schalten und walten und ihre kleinen Leiden und Freuden vor unsern Augen durchleben, stattet sie aber dabei mit aller Liebenswürdigkeit edler Naturen so aus, daß sie uns, wenngleich der Eindruck ein minder tiefer ist, doch nicht weniger fesseln, als jene Helden mit ihrer Größe, natürlich, weil wir sie uns weit näher stehen sehen als jene: dieß ist das idyllische Epos. Eine Abart des Epos sind der Roman und die Novelle. Sie sprechen,

wie oben schon erwähnt, nur die ungebundene Rede, und dieß aus keinem andern Grunde, als weil sie ihre Stoffe entweder wirklich geradezu aus dem gemeinen Leben herausgreifen, oder doch kunstreich den Schein annehmen, als thäten sie dieß, jedenfalls also ihre Personen denen, mit welchen wir alltäglich verkehren, so ähnlich sind, daß wir uns sogar wundern müßten, wenn wir sie in einer andern als der gewöhnlichen Sprache sollten reden hören. Es springt von selbst in die Augen, wie nahe bei dieser Dichtungsart die Gefahr liegt, nicht bloß der Form, sondern auch dem Gehalte nach von der Poesie in die bloße Prosa abzuirren.

Die lyrische Dichtung ist der unmittelbare Erguß eines das Herz tief bewegenden Gefühles in die ihm angemessensten Worte. Der lyrische Dichter stellt Niemanden dar als sich selbst. Die Probe des Werthes seiner Schöpfungen beruht immer auf der Untersuchung, ob er fähig ist, seine individuelle Stimmung zu einer allgemein menschlichen und eben damit wahrhaft schönen zu erheben. Im Uebrigen ist der Kreis der lyrischen Dichtung so unermeßlich, als die Zahl der Anlässe, die das Menschenherz in eine gehobenere Stimmung versetzen können, und namentlich ist eine sehr berechtigte Mittelstufe zwischen Epos und Lyrik hier zu erwähnen, die Ballade oder Romanze, die sich nicht damit begnügt, sich am Geschehenden zu ergetzen, sondern sich vorzüglich bemüht, uns mit den handelnden und leidenden Personen so tief mitfühlen zu lassen, daß wir uns ganz an ihre Stelle versetzen müssen.

Bei der dramatischen Poesie hatten wir uns vorgenommen einige Augenblicke länger zu verweilen als bei den beiden anderen Gattungen. Wodurch sie dieß verdiene, wird sich zeigen, sobald wir auf die vorzüglichste Art des Dramas, die Tragödie, etwas näher werden eingegangen sein.

Tragödie wie Komödie sind bei den Griechen aus den Feierlichkeiten des Bacchusdienstes hervorgegangen. Die Komödie knüpfte sich in Athen an die kleinen oder ländlichen Dionysien, das Schlußfest der Weinlese, an denen eine jauchzende Freude über den unerschöpflich strotzenden Reichthum der Natur sich in allem möglichen Muthwillen kund that. Daß die Komödie der Tragödie an Rang nicht gleich stehe, scheinen schon die alten Athener gefühlt zu haben. Denn so große Freunde ausgelassener Heiterkeit es auch mögen gewesen sein, für welche Aristophanes jene Stücke gedichtet hat, in denen die komische Lust bis an die Grenze des Wahnsinns streift, so beobachteten sie doch die Sitte, daß immer drei Tragödien eines Dichters hinter

einander, immer aber nur eine Komödie für einmal gegeben wurde. Es ist auch wirklich leicht einzusehen, daß eine Dichtung, deren Aufgabe es ist, im Gebiete des Niedrigen und Widersinnigen einheimisch zu werden, um durch die harten Contraste, worein sie diese Stoffe mit der Vernunft und sittlichen Würde setzt, Gelächter zu erregen, nicht Anspruch auf dieselbe Geltung machen kann, wie diejenige, die das Gemüth zur ernstesten Besonnenheit hinlenkt. Und doch wird dasjenige Lustspiel immer das beste sein, welches seine eigentliche Aufgabe, auch die Verständigen und Gebildeten zum Lachen unwiderstehlich zu nöthigen, am besten erfüllt, das schlechteste dasjenige, das zur Erreichung seines Zweckes allerlei Zuthaten nützlicher, belehrender, rührender Art glaubt herbeiholen zu müssen.

Auch über eine gewisse Mittelgattung zwischen Komödie und Tragödie ist ein Wort zu sagen, diejenige, die man heutzutage mit dem Namen Schauspiel im engeren Sinne bezeichnet. Es ist wahr, daß schon Aeschylus, Sophokles, Euripides Tragödien mit heiterem Ausgang gedichtet haben, ebensowahr, daß Göthes Iphigenia, Schillers Wilhelm Tell, die in eben diese Classe gehören, außerordentlich tiefe und schöne Wirkungen hervorbringen; aber streng genommen erreichen diese Stücke doch nicht ganz die Würde der ächten Tragödie, weil eben nur dann, wenn das Endliche am Menschen dem Untergange verfällt, das Unendliche in ihm Gelegenheit erhält, sich in seinem vollen Siegesglanze zu zeigen.

Die Tragödie gieng in Athen von den Lenäen aus, dem bacchischen Winterfeste, welches ein schwärmerisches Mitempfinden der scheinbaren Leiden der Naturgottheit erweckte und nährte. Diese Empfindung haftete also ursprünglich nur an dem Wechsel der Naturerscheinungen im Verlaufe des Jahres, aber sie erzeugte bei den phantasiereichen Völkern des Alterthums die Vorstellung von einem leidenden Gotte. Dionysos wurde, wie Osiris, Adonis und mehrere ähnliche Wesen, ermordet, um wieder auferweckt und verjüngt zu werden. Sein Sterben wurde von trauernden Chören beklagt, zu denen ein Erzähler herantrat, der ihnen das Nähere über die Thaten und Leiden des Gottes verkündigte. Dieß war der Ursprung der tragischen Dichtung, die von diesem unscheinbaren Ausgangspunkte sich so rasch zur Vollendung emporschwang, daß schon Aristoteles über das fertige Kunstgebilde philosophisch zu reflektiren vermochte. Seine berühmte Definition der Tragödie lautet nach Otfried Müller's Uebersetzung so: „Die Tragödie ist die Darstellung einer ernsten, abgeschlossenen Handlung, von einer gewissen Großartigkeit, welche durch Mitleid und Furcht

die Reinigung dieser und ähnlicher Affekte vollbringt." Näher dürfte der Sinn dieses allerdings etwas dunkel abgefassten Ausspruches etwa so zu erklären sein: Die Tragödie ruft durch eine unserer Anschauung vorgeführte, mit dem täuschenden Schein der Wirklichkeit umkleidete Handlung aus dem Menschenleben Furcht und Mitleid hervor, gibt aber diesen Gemüthszuständen eine solche Farbe oder Gestalt, daß eben durch das volle Durchempfinden derselben eine Reinigung des Gemüthes, das heißt eine Erhebung desselben zu den reinsten und schönsten Stimmungen bewirkt wird. Dieß hat nun wirklich zu allen Zeiten als das Grundgesetz der Tragödie gegolten, und jeder tragische Dichter von Bedeutung hat sich nach seinen Kräften und in seiner Weise bemüht, die Anforderungen desselben zu erfüllen. Es ist aber die tragische Furcht von doppelter Art: erstens Furcht vor dem Schicksal, dessen unermesslicher Uebermacht der Mensch wehrlos gegenübersteht, zweitens Furcht vor der sittlichen Verschuldung, durch welche erst der Mensch mit freiem Willen sich dessen beraubt, was ihm allein dem Schicksal gegenüber einen Halt verleiht, des Bewußtseins seiner geistigen Ueberlegenheit über jede ungeistige Gewalt. Zum tragischen Mitleid gesellt sich nothwendig Liebe oder Bewunderung für den Leidenden, der zwar immer in irgend einem Grade durch eigene Schuld leiden muß, wenn das Mitleid nicht zum peinlichen und folglich unpoetischen werden soll, aber doch niemals die Züge einer ursprünglich edlen oder großartigen Natur verlieren darf, so daß über seinem Untergange immer das verklärende Licht eines Sieges schwebt, den die sittliche Würde über die menschliche Schwäche und ebendamit über das Schicksal davonträgt. Aus dieser Umgrenzung des Gebietes der tragischen Stimmung erhellt, daß die Tragödie sich an das Höchste und Edelste wendet, was im menschlichen Gemüthe lebt, daß sie dasselbe in seinen tiefsten Tiefen ergreift und ihm auf der einen Seite den gewaltigsten Schmerz, aber einen Schmerz, der an sich selbst seine Lust hat, den ächten homerischen ἵμερος γόοιο, bereitet, auf der andern Seite es zu der höchsten Freude über die Herrlichkeit der menschlichen Natur, zum Genusse der ewigen Güter, emporhebt. Hiedurch dürfte die Behauptung gerechtfertigt erscheinen, daß die Tragödie das vollendetste Gedicht, und somit das Drama die vorzüglichste Gattung der Dichtkunst ist.

Die verspätete Uebersendung der ersten Monats-Lieferung bitten wir die Abonnenten gütigst entschuldigen zu wollen, da bei der Hin- und Hersendung der Correctur eine Irrung vorgegangen ist.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Derwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

Januar № 1. 1856.

Die im Herbste 1855 in Württemberg aus Veranlassung des Königlichen Geburts-Festes erschienenen Programme.

(Schluß.)

Im Namen der K. polytechnischen Schule in Stuttgart hat Professor J. Egle die Einladung zur Feier des K. Geburtstags begleitet mit einer Abhandlung „über das Schattiren der Oberflächen regelmäßiger Körper.“

Die Schülerzahl dieser Anstalt betrug im Wintersemester 161, im Sommersemester 145, worunter 25 Ausländer. Von jenen 161 widmeten sich der mechanischen Technik 56, der chemischen Technik 35, dem Handelsfache 22, dem Lehrfache 16, anderweitigen Berufes (solche Zuhörer, die in der Regel auf Universitätsstudien angewiesen sind, wie Aerzte, Cameralisten oder für welche eigene Lehranstalten bestehen, wie Land- und Forstwirthe, Militärs, dann auch Künstler, wie Lithographen, Zimmermaler) waren 28, noch unbestimmten Berufes 4.

Die Realschule in Stuttgart zählte (nach der gefälligen Mittheilung des K. Rektorats) um Martini 1854 in den oberen Classen (Oberrealschule) 94, in den untern Classen 710, um Georgii 1855 in den obern Classen 68, in den untern Classen 681 Schüler. Die Elementaranstalt besuchten um Martini 307, um Georgii 316 Schüler.

Das Programm des Gymnasiums zu Ulm ist verfaßt von Dr. Haßler, Professor und Ephorus des K. Pensionats. Es findet sich darin Collatio Codicis Vergiliani Minoraugiensis. Cum imagine pictoris Sueviae antiquissimi.

Die Handschrift, deren Abweichungen von der Ladewig'schen Ausgabe mitgetheilt werden, ist aus der Bibliothek der Abtei Minderau oder Weissenau in die des Fürsten Waldburg-Zeil durch Kauf gekommen. Sie enthält die Bucolica und die Aeneis, ist sehr gut geschrieben und erhalten und stammt nach der Ansicht des der Kritik kundigen Verfassers aus dem 10. oder Anfang des 11. Jahrhunderts: T. L. F. Tafel, früher Professor an der Universität zu Tübingen, ist derselben Meinung. Ihre Quelle scheint eine jetzt verlorene uralte Handschrift zu sein, da sie, in sehr Vielem mit den besten übereinstimmend, doch manches Eigenthümliche hat.

Die Schülerzahl des Ulmer Gymnasiums betrug im Wintersemester 243, im Sommersemester 228. Davon gehörten dem Obergymnasium an im Wintersemester 49, im Sommersemester 45, dem Mittelgymnasium im W. 78, im S. 69, dem Untergymnasium im W. 116, im S. 114.

Die für das Gymnasium und die Realanstalt zugleich vorbereitenden zwei Elementarclassen hatten zusammen im Sommerhalbjahr 114 Schüler.

Das Programm des Seminars Maulbronn, „zum Schluße des vierjährigen Curses von 1851 bis 1855," unterscheidet sich von andern Programmen dadurch, daß nicht eine Abhandlung über irgend einen wissenschaftlichen Gegenstand, über einen einzelnen aus einer besonderen Disciplin herausgegriffenen Punkt vorausgeschickt, sondern der Versuch gemacht wird, ein ganzes Lehr-Pensum (die mathematische Geographie) methodisch darzustellen. Der Verfasser, Professor Pfleiderer, gibt ein anschauliches Bild seiner Lehrmethode in dem vorliegenden ersten Theil des „Entwurfes einer mathematischen Geographie."

Der Verfasser, als Lehrer an einer Anstalt, in welcher an die Schüler keine sehr hohe Ansprüche in der Mathematik gemacht werden, läßt diesen Standpunkt der Schüler nicht aus dem Auge, deshalb würde sich ein Leser, welcher mathematische Untersuchungen zu finden hoffte, gar sehr getäuscht sehen. Einige Kenntniß der Proportionen-Lehre und der ebenen Geometrie wird vorausgesetzt, die Lehre von der Kugel kurz demonstrirt. Einigemal streift der Verfasser an die Trigonometrie hin, vermeidet es aber, näher sich damit zu befassen. Ob jedoch durch die Bemerkung „es läßt sich leicht berechnen rc." dem Unkundigen die Sache klarer und leichter wird, möchten wir bezweifeln.

Die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Theile besprochen werden, ist folgende: Cap. I. Gestalt der Erde im Allgemeinen. (Ansichten der Alten; Gründe für die Kugelform. In einer Anmerkung Einiges über Strahlenbrechung). Cap. II. Größenverhältniße der Erde. (Berechnung des Durchmessers und Umfangs. Ueber Masse und Massen-Anziehung. Untersuchungen über das Gewicht der Erde). Cap. III. Lage der Erde. (Himmelskugel, Entfernung der Fixsterne). Cap. IV. Mathematische Eintheilung der Erde. (Aequator. Zeit- und Ortsbestimmungen vermittelst der Umdrehung der Himmelskugel. Horizont. Verschiedene Lage desselben gegen den Aequator. Meridian. Durchschnitt des Meridians mit dem Horizont. Methode, denselben aufzufinden. Geographische Länge und Breite. Gradmessungen.)

Mit der Behandlung des Stoffs sind wir vollkommen einverstanden, und sollten wir eine Ausstellung machen, so wäre es höchstens die, daß der Verfasser bei seinem Streben nach Kürze des Ausdrucks einigemal nicht ganz leicht zu verstehen ist; so sagt er z. B. S. 18: „Zwischen dem wahren und astronomischen Horizont ligt eine Zone, deren Höhe so groß, als der Erdhalbmesser um so weniger Grade enthält, je größer die Himmelskugel ist, im Verhältniß zur eingeschlossenen Erde, und schon auf 60 Erdhalbmesser unter dem Winkel LOR erscheinend, nur noch einen 1° auf 24000 Erdhalbmesser aber unter dem Winkel SOR bloß 8,58″ ausmacht.“ Rechnen wir auch das (vor „um so weniger“) ausgelassene „und“ sowie ein oder das andere fehlende Komma der Schuld des Setzers zu, so halten wir doch außer diesem im Interesse der Deutlichkeit weitere Aenderungen für erwünscht.

Ueber die Reihenfolge der Capitel wollen wir hier nicht streiten, da neben vielfachen Vorgängen manche andere Gründe für die hier angenommene angeführt werden können. Wir erwähnen hier blos, daß nach unserer Erfahrung die nachfolgende Ordnung uns zweckmäßiger erscheint: Cap. IV, III, I, II.

Endlich vermissen wir eine Andeutung über die Stelle, welche einer kurzen Beschreibung des Firsternhimmels anzuweisen ist, die wir nicht ganz übergangen wünschten. Denn außer der math. Geographie existirt kein Lehrfach an einer niederen Lehranstalt, an welches die „Uranographie“ angeknüpft werden könnte, von welcher doch jeder Gebildete wenigstens Einiges wissen sollte. Am zweckmäßigsten würde dieß mit Cap. III verbunden.

Der zweite Theil soll nach des Verf. Schlußbemerkung von der Bewegung der Erde und ihrer Stellung als Planet in 5 Capiteln handeln. Cap. V—VII: Tages-, Jahres- und seculäre Bewegung. Cap. VIII: Beleuchtung und Erwärmung. Cap. IX: Stellung im Planeten-System. Als zehentes Capitel würden wir noch beifügen: von den Finsternissen.

Wir schließen unsern Bericht mit dem Wunsche, der Verfasser möge das Begonnene mit Rücksicht auf manche seiner Collegen im höheren und niederen Schulstande vollenden und dem Druck übergeben, aber nicht erst dann, wenn der Turnus wieder an Maulbronn kommt, d. h. nach Verfluß von vier Jahren, sondern in kürzerer Frist, wozu die Gelegenheit nicht fehlen wird.

Die an das bisher Besprochene sich anreihenden „Nachrichten über das Seminar Maulbronn“ sind von dem Ephorus Bäumlein. Nach diesen Nachrichten sind im Herbst 1851 eingetreten:

1) als Seminaristen 30 Zöglinge,
2) als Hospites 12 Zöglinge.

Von diesen starben 2, ausgetreten sind 5 Zöglinge, darunter einer mit Verwilligung des Geldsurrogates in das Gymnasium zu Stuttgart.

Handelsgeschichte und Geographie für Fortbildungs- und Gewerbeschulen, höhere Bürger- und Realschulen, sowie für angehende Kaufleute und Handwerker. Nebst einer Producten-Tabelle, Münz-, Maß- und Gewichts-Tafel, Kurszettel ꝛc. Von Oberpräceptor Bames in Reutlingen. Druck und Verlag von Fleischhauer & Spohn, 1855. (Preis 36 kr., in Parthieen 30 kr.)

Unter diesem vielversprechenden Titel gibt der Verfasser auf 144 Seiten dasjenige, was ihm von den angegebenen Wissenschaften für sein Publikum das Interessanteste zu seyn scheint. Der Verf. lehrt Handelsgeschichte und Geographie an der „Fortbildungsschule" in Reutlingen, und scheint seine Schrift an die Stelle zeitraubender Dictate setzen zu wollen. — Die Absicht ist gut und wird wohl auch erreicht werden, wenn ein tüchtiger Lehrer dem Schüler, der diesen Leitfaden in Händen hat, die Andeutungen, welche er hier findet, genauer erklärt. Die „Einleitung" gibt eine Vergleichung der Welttheile unter einander mit besonderer Rücksicht auf Kulturzustand und Handel ihrer Bewohner.

Der erste Theil der Schrift (Capitel 1—20) beschäftigt sich mit der Geschichte der Entstehung des Handels und seiner Ausbildung, wobei der Verf. Manches mit einfließen läßt, was zu einer Handels-Geschichte nicht zu gehören scheint, wie z. B. die Zerstörung von Tyrus durch Alexander, die Geschichte von Psammitich, sowie auch die Geschichte der Entdeckung Amerikas im Verhältniß zu Anderem zu weitläufig dargestellt ist, indem diese für den mündlichen Vortrag hätte aufgespart werden können. Dadurch wäre Raum für Anderes gewonnen worden, so z. B. für Darstellung des Schiffbaues der Neueren und der Dampfmaschinen, was doch ebenso gut hier eine Stelle verdient hätte, als der Schiffbau der Alten, der im 5. Capitel freilich kurz genug behandelt wird. Ueberhaupt läßt sich der Verfasser verleiten, einzelne Gegenstände aus der Geschichte, bei denen es an kurzer Andeutung genügt hätte, in einer Weise darzustellen, welche eine gewisse Ungleichförmigkeit in diesem ersten Theile der Schrift erzeugt. Uebrigens ist die Sprache des Verf. klar und

für sein Publikum berechnet, und es sind die Hauptrichtungen, welche der Handel im Laufe der Zeit nahm, sowie die Gegenstände, mit welchen er sich befaßte, fleißig gesammelt und beschrieben.

Mit Seite 84 beginnt der 2te Theil: „Statistische Länderbeschreibung." Diese gibt in wenigen Zügen das Bild jedes einzelnen Landes, dessen natürliche und künstliche Producte, die bedeutenderen Städte, deren Einwohnerzahl und Fabrikthätigkeit, wobei natürlich dem mündlichen Vortrag noch manche absichtliche oder unabsichtliche Lücke auszufüllen überlassen bleibt.

Das „Waarenverzeichniß" (Seite 126—130) gibt die hauptsächlichsten Naturproducte in alphabetischer Ordnung nebst den Gegenden, wo sie gewonnen werden, an; z. B. „Baumwolle. 1) Ostindische aus Indien und China. 2) Westindische. 3) Nordamerikanische (Louisiana, Carolina). 4) Südamerikanische (Brasilien, Guyana). 5) Aegyptische. 6) Levantinische (Syrien, Cypern). Auch von den Inseln Bourbon und Mauritius; im südlichen Europa: Spanien, Neapel und Sicilien, Türkei und Griechenland."

Der „Kurszettel" (p. 136) scheint uns überflüssig zu seyn, da jede Zeitung dasselbe gibt. Die kurze beigefügte Erläuterung erfüllt ihren Zweck nicht, da außer dem, was hier erklärt wird, nämlich der Unterschied zwischen „Geld" und „Papier" noch Manches in dem Zettel enthalten ist, was der Schüler nicht versteht.

Den Schluß bildet ein ausführliches „Namen-Register" (8 Seiten), welches ohne Zweifel durch das: 2c. auf dem Titel angedeutet werden soll, indem außer dem Angeführten nichts Weiteres sich zeigt.

Ungeachtet der von uns gemachten Ausstellungen glauben wir doch das Schriftchen als seinem Zwecke entsprechend zur Einführung in die auf dem Titel genannten Schulen empfehlen zu dürfen.

F.

Tabellarischer Abriß der homerischen Formenlehre.

Für den Schulgebrauch von Fr. Pressel. Ulm, Stettin'sche Buchhandlung. 1855.

Der Verfasser dieses Abrisses, der auf 26 Seiten die homerischen Formen des Substantivs, des Adjectivs, der Zahlwörter, der Pronomina und des Verbums zusammenstellt, will damit den Zweck erreichen, daß der Homer lesende Schüler durch ihm in dem Abriß vorgezeigte Beispiele jede Form leicht erkennen könne und so wenigstens ein praktisches Verständniß der homerischen Formen, wie er es nennt, bekomme, da die homerische Grammatik in theoretischem

Sinn nicht Gegenstand des Schulunterrichts sein könne. Es ist ihm bedauerlich, daß bei dem raschen Lesen Homer's, wie es gegenwärtig von Vielen beliebt werde, das Uebersetzen oft nur ein unsicheres Errathen der Formen sei. Wir theilen dieses Bedauern, wo so verfahren wird: ob aber dieses blose Aufführen von Formbeispielen ohne alle Hinweisung auf die Entstehung der Form, ohne Hinweisung auf die dem Schüler geläufige attische Form, wie dieß in einer Grammatik, die den epischen Dialect mit aufnimmt, doch der Fall ist, dem Schüler groß dienen und nach seinem Geschmacke sein wird, möchten wir bezweifeln. Ein Schüler, der überhaupt einer Form zu lieb nachschlägt, möchte auch die Genesis der fraglichen Form soweit möglich erfahren und Lexicon und Grammatik werden ihm darüber Aufschluß geben: wenn er aber im Abriß p. 8 z. B. als Genetivform der Nomina auf ης nur die Form εὐῤῥεῖος findet ohne die Belehrung (aus ἐϋρεέος), wenn er p. 24 in den Anm. 1—5 zwar eine ihm fremde Form z. B. ἀκηχέδατο, ἐληλάδατο (Bäumlein liest ἐληλέδατο) nur so aufgeführt findet wie dort geschieht: „Neben βεβλήαται stehen ἀκηχέδατο, ἐληλάδατο," so wird er sich wenig befriedigt fühlen und falls er rechter Art ist, erst noch Lexikon oder Grammatik um weiteren Aufschluß bitten. Wir hätten deßhalb gerne gesehen, wenn der Verfasser gerade des praktischen Verständnisses wegen den homerischen Formen, da wo es möglich war, in Klammer häufiger als er es wirklich gethan hat, entweder die Ableitungsform oder die entsprechende attische Form beigefügt hätte. Immerhin aber wird dieser Abriß dem angehenden Leser des Homer bei der Präparation zu großer Erleichterung dienen und ihn, wenn er ihn einmal zu handhaben gelernt hat, rasch mit den dialektischen Formverschiedenheiten bekannt machen.

St. W. G.

Ueber den angekündigten poetischen Anhang zum württembergischen Volkslesebuch.

Das Volkslesebuch enthält verhältnißmäßig so wenig Poetisches, daß der Gedanke sehr nahe liegt, man sollte ihm in dieser Beziehung durch einen kleinen Anhang zu Hilfe kommen. Man wird dabei vor Allem in's Auge fassen müssen, ob man Etwas für die Volksschule im Großen, oder nur für den beschränkteren Kreis der lateinischen und Realschulen ausarbeiten will. Für den ersteren Zweck scheint mir die angekündigte Sammlung ihrer Ausdehnung nach zu genügen, für die lateinischen Schulen hingegen enthält sie viel zu wenig. Auch in Landstädtchen stehen den Schülern solcher Anstalten entweder in

ihren Familien, oder in ihren Pensionen, oder durch Einen und den Andern ihrer Mitschüler Bücher zu Gebot, in denen sie nicht nur die meisten der hier aufgezählten Gedichte, sondern leicht die vierfache Anzahl derselben kennen lernen. Soll sich nun die Schule dieses Lesestoffes annehmen — und ich glaube, daß sie es soll — so kann sie dieß auf dreifachem Wege; entweder durch eine Sammlung, die einen ziemlich reichen Stoff bietet, und die gleichwol dadurch, daß sie allen Schulen empfohlen und in vielen eingeführt wird, einen geringen Preis möglich macht; oder durch Dictiren. Ich halte das Dictiren nicht für so schlimm, als es in der Ankündigung geschildert wird. Wenn es stufenweise vom Leichteren zum Schwereren getrieben wird, so ist es auch noch für ältere Schüler eine nützliche, ja! eine nothwendige Uebung. Wenn es wirklich, wie der Herr Unternehmer sagt, eine so beschwerliche Arbeit ist, bis ein Lied sauber und fehlerfrei in die Hefte von 25 Schülern eingelaufen ist, so geht ja daraus hervor, daß es für die Schüler nur eine um so unentbehrlichere Arbeit ist, und ich kann dann dieses Geschäft ganz und gar nicht für „zeitraubend" halten, weil die darauf verwandte Zeit gut angewandt ist. Die dritte Art endlich, wie man den Schülern den dichterischen Lesestoff nahe bringen kann, ist die, daß man sie aus irgend einem Buche, welches ihnen in der Familie zu Handen ist, ein Gedicht zum Auswendiglernen vorschlagen läßt, welches dann der Lehrer entweder gutheißt, oder verwirft. Dadurch, daß man diese Gedichte in der Schule vortragen läßt und erklärt, werden sie dann Gemeingut der Schule, und es entsteht nach und nach ein Wetteifer, der die Schüler zum guten Vortrag guter Gedichte treibt. Nichts ist in dieser Beziehung förderunder, als der Vortrag einzelner dramatischer Abschnitte, deren es viele auch für die Jugend passende giebt. Denn diese Dichtungen fordern das Leben im Vortrag wie von selbst heraus und nicht umsonst hat man in früheren Jahrhunderten in den Gelehrtenschulen dramatische Spiele in lateinischer Sprache zur Ausführung gebracht. Wenn ich nun hiemit beweisen wollte, daß man in diesem Unterrichtszweig auch ohne Buch wird auskommen können, so will ich doch damit nicht sagen, daß eine Sammlung von Gedichten für unsere Schulen nicht etwas Wünschenswerthes sei; und durch den Vorschlag im Correspondenz-Blatt ist gewiß hiezu ein anerkennenswerther Anfang gemacht. Der Herr Unternehmer möge es als einen Beweis des Interesses, das ich an der Sache nehme, ansehen, wenn ich mir nun noch einige Ausstellungen an den Einzelnheiten der Sammlung erlaube.

Die erste Abtheilung (die vaterländischen Gedichte) müßte einen andern Titel erhalten, wenn auch das Gedicht: Columbus in ihr Platz finden soll. Auch das Grab in Busento klingt nicht recht vaterländisch, obwohl Alarich ein Gothe war. Im Uebrigen haben wir schon eine gute und wohlfeile Sammlung vaterländischer Gedichte, welche der württembergische Volksschriften-Verein herausgegeben hat und welche für den vaterländischen Zweck genügen könnte. Ich meine die „deutschen Geschichten in deutschen Liedern; zwei Hefte." — Der Klopstock'sche Schwung in Nro. 3 ist für manchen Erwachsenen zu hoch, geschweige für Kinder. Siehe namentlich auch Vers 8 dieses Gedichts.

Das Fabelbuch in der dritten Abtheilung ist entsetzlich mager. Und daß Schiller in dem ganzen Büchlein sich nur durch Räthsel und Parabeln vertreten lassen soll, will mir auch nicht gefallen. Er hätte sicher auch für die vierte Abtheilung, die Balladen und Romanzen, einigen Stoff geboten. Dagegen müssen sich die Uhland'schen Gedichte, wie fast in allen derartigen Sammlungen, über die Gebühr ausnützen lassen. Ich will damit natürlich ganz und gar nicht sagen, daß sie es nicht verdienen; aber zu viel ist in allen Dingen vom Uebel.

So viel möge von meiner Seite genügen! Es wäre aber gewiß sehr wünschenswerth, wenn sich noch mehrere Stimmen über den gleichen Gegenstand vernehmen ließen. F. Scholl.

Liederbuch für die Schulen.

Indem ich dem von H. Kapff in Ulm gemachten Vorschlag (in Nro. 11 des Correspondenz-Blattes) vollkommen beistimme, möchte ich zur rascheren Förderung der Sache an meine Collegen die Bitte richten, sich, soweit sie überhaupt mit dem Unternehmen einverstanden sind, persönlich an mich zu wenden, mir ihre Bemerkungen mitzutheilen und wo möglich die ungefähre Zahl der Exemplare anzugeben, welche für die einzelnen Schulen etwa garantirt werden könnte. Wollten meine Collegen diesen Wunsch erfüllen, so könnte ich in der von H. Kapff angedeuteten Weise rasch vorwärts arbeiten.

Weinsberg, 26. November 1855. A. Bacmeister.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Derwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Februar **№ 2.** **1856.**

Ueber den Mathematik-Unterricht an den niedern Seminarien.

Herr Ephorus Dr. Elwert hat in der November-Nummer des Correspondenz-Blattes die Frage über den Umfang des mathematischen Unterrichts an den niedern Seminarien angeregt und bemerkt, es wäre eine sehr dankenswerthe Maßregel, wenn der Königl. Studienrath die hier zu erstrebenden Leistungen möglichst genau abgrenzen wollte. Ich kann mich diesem Wunsche, im Allgemeinen wenigstens, vollkommen anschließen. Eine zu enge Begrenzung zwar halte ich nicht für wünschenswerth, da ich glaube, daß man je nach der Individualität des Lehrers und der Schüler einen gewissen Spielraum einräumen muß; daß aber überhaupt eine Vorschrift gegeben werde, scheint mir durchaus nothwendig zu sein. Bis jetzt kann eine solche, nach meinen Erfahrungen auf der Universität, unmöglich existiren; so hatten z. B. die im letzten Herbst aus Maulbronn entlassenen Seminaristen weder Stereometrie noch Trigonometrie gehabt, während sonst meine Zuhörer aus den andern Seminarien stets Kenntnisse in diesen Fächern mitbrachten.

Was nun die nähere Bestimmung des Umfangs des mathematischen Unterrichts an den niedern Seminarien betrifft, so glaube ich wird es wohl Niemand mehr geben, der noch der Ansicht wäre, daß die Mathematik nur ihres formalen Nutzens wegen, gleichsam als concrete Logik, gelehrt werde; sondern es wird hier einzig und allein der Maßstab des materiellen Nutzens, der künftigen Brauchbarkeit angelegt werden müssen. Von diesem Gesichtspunkt aus ist die von Herrn Ephorus Elwert vorgeschlagene Beschränkung des Unterrichts in der Arithmetik ganz gerechtfertigt; Gleichungen des dritten und vierten Grades, Diophantische Aufgaben, combinatorische Operationen, binomischer Lehrsatz u. s. w. sind in der Isolirung, in der sie auf dieser Stufe nothwendig bleiben müssen, von gar keinem praktischen Werth; nur die Progressionen und Renten-Berechnungen möchte ich nicht geradezu verdammen, da die Theorie äußerst einfach ist und dieselben reichen Stoff für nützliche Anwendungen gewähren. Die Hauptsache dürfte bei der Arithmetik sein, den Schülern die nöthige Einsicht und eine gewisse Fertigkeit in den Operationen des Rechnens beizubringen, und zwar einestheils des numerischen Rechnens mit natürlichen Zahlen und mit Logarithmen, worauf in der Regel viel zu wenig Gewicht gelegt wird, anderntheils des algebraischen Rechnens, der Umformung algebraischer Ausdrücke und der Auflösung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades.

In Betreff der Geometrie dagegen erscheint mir die Beschränkung auf die ebene Geometrie in keiner Weise zu rechtfertigen; die ebene Geometrie findet ihre eigentliche Anwendung und das richtige Verständniß erst in der Stereometrie. Ohne Stereometrie ist eine klare Auffassung der räumlichen Verhältnisse aller sinnlichen Gegenstände, die doch alle Körper sind, ohne Stereometrie ist namentlich ein verständlicher Vortrag der mathematischen Geographie ganz unmöglich. Die Stereometrie sollte man daher in keinem Falle streichen, und meine Erfahrungen am Stuttgarter Gymnasium haben mir zur Genüge bewiesen, daß man auch bei der knapp zugemessenen Stundenzahl allen Schülern ohne Ausnahme die wichtigsten stereometrischen Grundbegriffe — und um diese handelt es sich allein — zur Anschauung bringen kann. Die Trigonometrie dagegen könnte man allerdings erlassen, hauptsächlich deßwegen, weil es doch nicht möglich ist, dieselbe so weit fortzuführen, daß auch der Schüler, welcher das Studium der Mathematik nicht fortsetzt, einen wirklichen Nutzen davon hätte. Für die künftigen Reallehramts-Candidaten dagegen, welche nach der Königl. Verordnung vom November 1853 aus den Semi-

naristen hervorgehen, setzt diese Verordnung voraus, daß sie mit der Trigonometrie schon bekannt sind, wenn sie die Universität beziehen. Für diese wie überhaupt die besonders Qualificirten will Herr Ephorus Elwert dadurch gesorgt wissen, daß ihnen zu weiterer Ausbildung im niedern Seminar Gelegenheit gegeben werde, aber nur als einer selecta, nicht in obligater Weise. Mir dünkt dieß nicht ausreichend zu sein; denn einerseits wird sich der Einzelne häufig erst auf der Universität zum Lehrerberuf entschließen, andererseits wird, so wie die Verhältnisse nun einmal sind, Mancher sich sehr bedenken, ehe er sich zur Theilnahme an nicht obligaten Lectionen entschließt, wenn er fürchten muß, auf diese Art in andern Fächern, namentlich solchen, die bei der Concursprüfung maßgebend sind, hinter seinen Compromotionalen zurückzubleiben. Es scheint mir hier, da man nun einmal nicht Alle soweit bringen kann, als es für künftige Reallehramts-Candidaten nothwendig ist, kein anderer Ausweg zu bleiben, als zwei Abtheilungen zu machen, eine für die Bessern und eine für die Minderbegabten, eine Trennung, die übrigens nicht nothwendig gleich von Anfang an eintreten müßte und bei welcher auch später Versetzungen aus der einen in die andere Abtheilung keineswegs ausgeschlossen wären. Man hätte dabei noch den großen Vortheil, daß man mit den Bessern rascher vorwärts gehen könnte, während, wenn man die Andern stets mit im Schlepptau führen muß, jene gar bald Langeweile bekommen und allen Eifer verlieren; und auch der zweiten Abtheilung könnte man sich mehr mit Muße widmen, ohne immer durch das langsame Vorwärtskommen sich beengt zu fühlen. Mit der ersten Abtheilung würden jedenfalls die obengenannten Fächer, namentlich auch die Trigonometrie, gründlich durchgenommen; sollte noch Zeit übrig sein, so könnte man einen kleinen Anfang mit der analytischen Geometrie machen, überhaupt lieber in der Geometrie, als in der Arithmetik über die oben gesteckten Grenzen hinausgehen. Mit der zweiten Abtheilung würde man so weit gehen, als es möglich ist, und hier mehr auf das klare Verständniß, als den Umfang des Gelernten sehen.

Noch muß ich einen Punkt zur Sprache bringen, dem Hr. Ephorus Elwert hauptsächlich seinen Anfangs genannten Aufsatz widmet, die Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler. Ich habe in dieser Beziehung in diesem Wintersemester traurige Erfahrungen gemacht. Ich gehe bei dem Vortrag in meinen Vorlesungen von der Ueberzeugung aus, daß in den mathematischen Wissenschaften — die andern berühren mich nicht — der Zuhörer nur das wirklich lernt, was er selbständig verarbeitet, daß also mit dem bloßen Nachschreiben rein

gar nichts gewonnen ist, als höchstens ein weiteres und zwar sehr theures Buch zu den vielen andern, die man schon hat. Ich trage daher so vor, daß der Zuhörer zwar die Formeln, die ich alle an die Tafel schreibe, vollständig und genau nachschreiben, von allem Uebrigen aber nur kurze Notizen sich machen kann. Ich erwarte und verlange von jedem meiner Zuhörer, daß er wo möglich jeden Tag die Vorlesung repetirt und dabei sein Heft erst eigentlich ausarbeitet, indem er die Begründung der einzelnen Gleichungen, den Uebergang von einer zur andern u. s. w., unter Anleitung jener kurzen Notizen aus dem Gedächtniß reproducirt. Mag er später sein Heft noch benützen oder nicht, das ist gleichgiltig; dadurch, daß er es ausarbeitet, macht er sich das Vorgetragene zum Eigenthum. Meine doch nicht ganz kurzen Erfahrungen haben mich von dem Erfolg dieser Behandlungsweise bei denjenigen, welchen es wirklich Ernst ist, etwas zu lernen, auf das Vollständigste überzeugt, aber die Anwendbarkeit derselben setzt voraus, daß der Zuhörer wenigstens einigermaßen an Selbstthätigkeit gewöhnt ist. Diesen Winter nun haben mich in einer meiner Vorlesungen meine Zuhörer, zum ersten Mal während meiner fast zehnjährigen akademischen Wirksamkeit, wiederholt aufgefordert, langsamer vorzutragen, d. h. langsamer zu sprechen, oder mit nackten Worten zu diktiren; und doch kann ich denselben Fleiß und Interesse für die Sache nicht absprechen; offenbar waren sie früher nie zur Selbstthätigkeit angehalten worden. Gerade in der Mathematik aber ist nichts leichter als eine solche Selbstthätigkeit zu wecken; man braucht ja nur geometrische Sätze und Aufgaben oder algebraische Entwicklungen in den Lectionen vorzunehmen, welche die Schüler nachher aus dem Gedächtniß selbständig auszuarbeiten haben. Nur durch solche Ausarbeitungen, die in den niederen Seminarien so leicht zu beaufsichtigen sind, lernt auch der Lehrer seine Schüler kennen, erfährt, wie weit er verstanden worden ist, was für Mißverständnisse noch vorkommen; nur dadurch gewöhnt sich auch der Schüler an eine präcise mathematische Ausdrucksweise.

Tübingen, den 20. Januar 1856. Zech.

Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Hebräische, für höhere Lehranstalten.

Von Dr. Ernst Trumpp. Heilbronn und Leipzig, Verlag von J. U. Landherr. 1855.

Die zwei ersten Aufgaben, welche dem Schüler geboten werden, sind aus Jesus Sirach genommen, hierauf folgen dreiunddreißig Abschnitte aus dem Krummacher'schen Parabelbuche, den Schluß bildet

das Trauerlied Davids über Sauls und Jonathans Tod und das Siegeslied der Israeliten nach Vernichtung der ägyptischen Heeresmacht. Die beigefügten Anmerkungen sind größtentheils recht zweckmäßig: wir finden da schwierige Wendungen der Rede in hebräischartiges Deutsch übergetragen, Stellen des alten Testaments, die bei der Uebersetzung benützt werden sollen, theils angezeigt, theils in der Grundsprache mitgetheilt, Regeln der Sprachlehre im Auszuge oder durch Verweisung angegeben. Uebrigens ist dabei blos Ewald berücksichtigt, da Herr Dr. Tr. „Gesenius' System für überwunden achtet;“ allein die von Rödiger wesentlich verbesserte Gesenius'sche Grammatik wird noch in vielen Lehranstalten gebraucht. Minder angemessen scheint uns auch die Angabe manches hebräischen Ausdruckes, der leicht im Wörterbuche zu finden ist; und wer sollte in einem Compositionsbuche die kritische Bemerkung erwarten: „Das Folgende (Exod. 15, 14 sq.) zeigt klar, daß dieses Lied im Lande Canaan gesungen wurde, nicht in der Wüste.“? S. 2 A. 6 ist in der letzten Noth durch bassar lo gegeben: Ssar dürfe aber nicht für ein Substantiv gehalten werden, es sey vielmehr „der Infinit. von intransit. Verben“ (wohl Druckfehler f. eines intransitiven Verbums). Dabei ist Ew. §. 238 b. citirt, aber nicht beachtet, daß der Schüler verwundert fragen wird: also der Infinitiv mit dem bestimmten Artikel? — ein wohl begründetes Bedenken, in Beziehung auf welches Ewald 299, c. zu vergleichen war. S. 30 A. 16 ist zu den Worten: „Vertritt du mich bei dem Herrn, daß er es gnädig ansehe“ bemerkt: daß durch Vav consecut. des Imperf.; es sollte des Perfects heißen (s. Ew. §. 322, 1. b) wahrscheinlich ein Druckfehler. S. 33 A. 10 heißt es: man übersetze nicht den Stat. constr., ohne Zweifel für: man übersehe nicht, wiewohl dieser Status dort keine Anwendung findet. S. 34 A. 17 ist Alles, was über den Infin. absol. gesagt wird, nicht am Platze; der Schüler muß glauben, er habe diese Form dort zu gebrauchen und doch findet er, wenn er den Grundtext nachschlägt, das Perfect. S. 35 A. 18 lesen wir: „Jamin (rechte Hand) masc., doch auch fem. s. Ew. §. 174 d. hauptsächlich im Flusse der Rede.“ Die letzten Worte sind undeutlich, auch sagt Ewald in der angegebenen Stelle nur: jenem (dem fast immer weiblich gebrauchten Jad) folgt sehr häufig Jamin.

Auch sonst möchten wir Dieß und Jenes deutlicher oder genauer ausgedrückt, weggelassen oder hinzugefügt wünschen, halten aber dennoch das Büchlein für recht empfehlenswerth. Kl.

Der ältere an den jüngern Schulmann.

II. (V.)

Du meinest, wenn ich je im wissenschaftlichen Lernen Konception und Perception unterscheiden wolle, möchte es zweckmäßig gewesen seyn, auch diese letztere genauer darzustellen. Ich will darum heute mit dieser anfangen. Wenn ich anders recht sehe, so besteht sie in der Prüfung der Konceptionen, und die Prüfung geschieht durch Vergleichung. Das, was geprüft werden soll, ist die minor, das Andere, woran es geprüft wird, die major, und der Schlußsatz ist die Perception.

Alle wirkliche Erkenntniß geschieht durch's Schließen, nur daß wir nicht überall den eigentlichen Syllogismus, sondern für gewöhnlich das anwenden, was Aristoteles Rhet. I, 2; II, 22 den rednerischen Syllogismus nennt, welchen er selbst allermeist gebraucht, wie ib. II, 12: die Jugend ist nicht bösartig, sondern gutartig, weil sie noch nicht viel Böses gesehen hat; dazu zum Glauben aufgelegt, weil sie noch nicht viel betrogen worden ist; ebenso zum Hoffen; denn wie der Trunkene durch den Wein, so ist die Jugend heißen Blutes von Natur; auch darum (hofft sie gerne), weil ihr noch nicht viel mißlungen ist. Oder wie derselbe Eth. Nic. X, 9: Wer Mensch ist, wird auch des äußern Wohlbehagens bedürfen; denn die Natur ist nicht stark genug zum blosen Leben im Geiste, sondern es muß auch der Körper gesund seyn, und muß Nahrung und die übrige Pflege vorhanden seyn. — Man kann auch einfach so sagen: wenn das Warum für die Konception und zu der Konception hinzugekommen ist, dann ist die Perception vollzogen, und der Inhalt der Konception ist gelernt. Willst du mir vielleicht einwenden, es gebe Konceptionen genug, die uns so unmittelbar einleuchten, daß wir keiner Prüfung und Vergleichung bedürfen, und also Konception und Perception Eines sey? Beobachte nur, was in deinem Geiste vorgeht, wenn sich eine solche Konception bei dir einstellt, z. B. wenn du eine Gnome findest, deren Wahrheit dir auffällt: eine solche wird dir nur dann einleuchten, wenn dein Geist schon eine Erfahrung oder Ueberzeugung besitzt, womit du die Konception unwillkührlich vergleichst, woran du von selbst prüfest, ob du die Konception in deinen Besitz aufnehmen oder abweisen sollest. Die Prüfung und Vergleichung, das Suchen und Finden des Warum macht den Unterschied der Perception von der Konception, und des wissenschaftlichen von dem nichtwissenschaftlichen Lernen; und die Möglichkeit oder Nichtmöglichkeit der Perception entscheidet darüber, ob ein Gegenstand des Wissens für den Schü-

ler ein natürlicher Stoff des Lernens sey. Die Konception kann uns von Außen eingehen, durch Lesen oder Hören; die Perception geschieht nur durch die eigene Geistesthätigkeit, welche der Lehrer anregen und fördern, nicht aber ersetzen kann. Eben hierin zeigt sich ein ungemein großer Unterschied in der Lehrfähigkeit: es gibt ganz unterrichtete und fleißige Lehrer, welche darum wenig ausrichten, weil sie so lehren, wie wenn ihre Aufgabe nur die wäre, den Schülern geordnete Reihen von Konceptionen beizubringen; während vielleicht ein minder wissenschaftlicher Mann dadurch mehr ausrichtet, daß er die Kraft der Perception beständig anregt und fördert. Ich habe oft auch aus dem Munde Solcher, welche längst über die Schule hinaus waren, Urtheile der Art über die Lehrer ihrer Jugend gehört, welche auf diesen Unterschied zurückwiesen; von den Lehrern, welche die Kraft der Perception geweckt haben, pflegt man zu sagen, man habe viel bei ihnen gelernt. Dieß ist der Vorzug unsers Gymnasial-Unterrichts vor den Vorlesungen der Universität: wir sind durch den beständigen unmittelbaren Verkehr mit den Schülern immer aufgefordert, die Perception zu fördern und uns selbst zu überzeugen, ob diese auch wirklich erfolge; während die gewöhnliche Weise akademischer Vorlesungen nur Reihen von Konceptionen gewährt. Ebendarum greifen wir überaus fehl, wenn wir, um vornehmer zu erscheinen, aus unsern Unterrichtsstunden Vorlesungen machen. *)

Wenn dem nun also ist, daß die Konception vorangehen, und die Perception folgen soll, so wird derjenige Unterricht keine rechte Frucht tragen, welcher sich auf Mittheilung der in irgend einem Fache vom Lehrer oder von einem Schriftsteller gewonnenen Resultate an den Schüler beschränkt. Ein oberster Leiter des Unterrichtswesens, in einer Jesuitenanstalt gebildet, welcher mehr Phantasie als Sachkenntniß in seinen Anordnungen kundgab, rühmte mir einmal den Ausspruch eines rationellen Landwirths: daß es nicht eher sich zum Bessern (in landwirthschaftlichen-, Gewerbe- und ähnlichen Schulen) wenden werde, als bis die Lehren der Physik, auf wenige Blätter zusammengedrängt,

*) Wer Gelegenheit hat, verschiedene Klassen einer und derselben Lehranstalt, oder auch Schüler verschiedener Anstalten miteinander zu vergleichen, der wird auch ganze Klassen und ganze Anstalten von andern Klassen und Anstalten dadurch wesentlich unterschieden finden, daß die Schüler der einen theilnehmend und aufgeweckt, die der andern aber gleichgültig, oft stumpf erscheinen; bei den letztern wird auch die kürzeste Prüfung zeigen, daß sie gewohnt sind, das, was gelehrt wird, lediglich auf Autorität anzunehmen, und das, was durch den Verstand erkannt werden soll, auswendig zu lernen.

Allen zugänglich wären; gleich als wenn wissenschaftliche Resultate lesen Eines und dasselbe wäre nicht nur mit dem Erfassen der Wissenschaft, sondern auch mit der praktischen Anwendung.

Aber auch da, wo der Irrthum minder augenfällig ist, findet sich die Wahrheit oft verkannt, daß der Mensch durch wissenschaftliche Resultate, die ein Andrer ihm mittheilt, nicht lerne; natürlicherweise die Fälle ausgenommen, wo der Empfangende die Resultate ebenfalls selbstthätig gesucht, und nicht, oder andre Resultate gefunden hat. Durch das Lesen der Sprachregeln auch der bestgefaßten lateinischen Grammatik lernen unsere Schüler nichts. Dieß wird von denjenigen Lehrern faktisch anerkannt, welche, um wenigstens ein scheinbares Wissen der Regeln zu erzielen, dieselben auswendig lernen lassen. Der natürliche Stoff für's Lehren und Lernen der Grammatik wäre eine gute und wohlgeordnete Auswahl von Beispielen, an welchen der Lehrer die Regel zeigte, und die Schüler anhielte, die Einstimmung oder Verschiedenheit beider Sprachen selbst zu erkennen und deutlich auszudrücken; eine Einrichtung, welche unter Andrem auch den großen Nutzen hätte, daß der Lehrer dadurch genöthigt wäre, selbst mehr nachzudenken und seine Schüler mehr zum Nachdenken anzuhalten, als für gewöhnlich da geschieht, wo man die Regel vorlesen, und dann eine Reihe deutscher und lateinischer Beispiele übersetzen läßt, woran die Anwendung der Regel gelernt werden soll. Und warum sollte ich Anstand nehmen, ebenso den Satz aufzustellen, daß derjenige Religionsunterricht in der Regel keine Frucht trage, welcher nur in der Mittheilung der vom Lehrer oder einem Dritten gewonnenen — oder auch nicht gewonnenen Resultate der Religionswissenschaft besteht? Ich gedenke nur mit widriger Empfindung der Zeit, wo ich als angehender Lehrer in drei Klassen solchen Religionsunterricht nach einem Buche von Rosenmüller geben mußte: die Andern hatten mir's zugeschoben, weil ich der Jüngste, und weil ich Theolog war. Und so wenig ich läugnen will, daß bei besonderer Begabung auch daraus etwas Fruchtbares und Schönes gemacht werden könne, so habe ich doch zu oft gesehen, was für gewöhnlich daraus wird, wenn, wie bei der lat. Grammatik, der Schüler einen Paragraph vorliest, und dann der Lehrer das, was in wenige oder viele Worte gefaßt ist, in noch mehr Worte auseinanderzieht. Und ich glaube mich in der Beobachtung nicht zu täuschen, daß schon manche edlere Geister durch diese gewöhnliche Art des Religionsunterrichts auf der Schule nicht nur gleichgültig, sondern feindselig gegen dasjenige geworden seyen, was, wenn es nicht Herzenssache wird, auch dem jugendlichen Geiste keinerlei Befriedigung gewährt.

Die deutsche Grammatik kann für den Schüler nur Gegenstand der Konception seyn, und ist deßwegen kein natürlicher wissenschaftlicher Stoff für sämmtliche Schulen unterhalb der Universität; für den Gelehrten, oder für denjenigen, welcher zu gelehrten Studien genugsam vorbereitet ist, wird sie zum natürlichen Stoffe dadurch, daß es derselbe in der deutschen Grammatik zu Perceptionen bringen kann. Ebendarum aber, weil erst die Perception das Lernen ausmacht, ist nichts von alle dem, was wir in der Schule treiben, in seiner Anlage zur Bildung des Erkenntnißvermögens mit dem Lateinischen zu vergleichen, wo auch schon der kleinste, durch's Auswendiglernen angesammelte Vorrath gleich zu Uebungen des Nachdenkens über das Warum angewandt werden kann, ohne daß man nöthig hätte, den Geist des Knaben über Vermögen anzuspannen. Denn ungeachtet das Denken des Grundes Allen gleich nothwendig ist, kann der Grund selbst ein näherer und fernerer, seichterer und tieferer, und muß meistentheils für die gereifte Geisteskraft ein solcher seyn, welchen der Knabe noch nicht begreift.

Ein neuer Globus. *)

Derselbe präsentirt sich als eine schwärzliche, auf einem Stativ ruhende Kugel von 12 Zoll Durchmesser, die von einer Kurbel mit dem Finger leicht und ebenmäßig um eine Axe gedreht werden kann, welche die Neigung von 23½° hat. Außerdem ist sie mit Stundenring und einem messingnen, feststehenden und von 10 zu 10 Graden abgetheilten Meridian versehen. Die Oberfläche der Kugel besteht aus schwärzlichem Schiefergrund, auf welchem der Aequator durch einen rothen Streif verzeichnet ist. Dieses Ganze ist der „Inductions-Globus," wie ihn sein Erfinder, Verfertiger und Verleger, Polytechniker Brandegger in Ellwangen, nennt und zu 8 fl. verkauft.

Mit Griffel- oder Kreidestift kann man nun auf den Schiefergrund Zeichnungen auftragen und dieselben, wie auf einer Schiefertafel wieder auslöschen. Hält man den Stift an eine Stelle des Meridians und dreht die Kugel, so bildet sich auf dem Grunde ein Parallelkreis; fährt man aber mit dem Stift längs des messingnen Meridians hin, — ein Meridian; in solcher Weise kann man in fünf Minuten das mathematische Netz erzeugen. Mit diesem oder ohne dasselbe entwirft der Lehrer oder Schüler auf die Schieferfläche dasjenige von der Erdoberfläche, was er eben darstellen will: die Um-

*) Abgedruckt auf die Bitte des Erfinders und Verfertigers des sogenannten Inductions-Globus, von dessen Zweckmäßigkeit wir uns selbst überzeugt haben. Die Redaction.

risse der Länder und Meere, die Züge der Gebirge und die Richtungen der Flüsse und Meeresströme, kurz einzelne Theile der Erdoberfläche oder das Ganze, was ein gewöhnlicher Globus zeigt. Ebenso gut kann die Kugel den Grund eines Himmelsglobus abgeben, sowie zu sphärisch-trigonometrischen Zeichnungen benützt werden: kurz man kann alles dieses aus ihm machen. Die Nützlichkeit dieses neuen Lehrmittels findet in allbekannten didaktischen Grundsätzen ihre Begründung: es ist anziehender, belehrender, wichtiger, die Sache werden, als die gewordene, zu sehen. Von der Betrachtung des Einfachen, Einheitlichen zu dem Zusammengesetzten übergehend und umgekehrt, muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, die Richtigkeit seiner Vorstellungen über die Verhältnisse der Erdobjecte der kugeligen Oberfläche auf einer Kugel selbst darzustellen u. s. w.

Allerdings setzt die fertige Handhabung dieses Globus die richtigsten Vorstellungen in dem Kopfe des Lehrers voraus, verhilft, ja nöthigt dazu, aber gerade diese Nöthigung betrachte ich als einen der wichtigsten Vorzüge dieses einfachen Lehrmittels.

Eines Mehreren bedarf es zu dessen Empfehlung nicht — es empfiehlt sich von selbst und durch seinen Ankauf erhält die Schule ein höchst einfaches, unter Voraussetzung geschickter Benützung treffliches Lehrmittel mehr, das die verdiente Anerkennung auch bereits vor competenten Beurtheilern, wie Prof. Reuschle, Dr. Jahn, Dr. Heinrich Berghaus und andern Männern der Wissenschaft und des praktischen Unterrichts gefunden hat. Eine kleine Schrift dazu enthält in der Kürze das an und mit dem Globus zu behandelnde Material. Der durchgebildete Lehrer wird ihn noch zu vielen andern Belehrungen zu benützen verstehen und er sei daher allen Lehrern, selbst bis auf die Volksschule hinab, hiemit bestens empfohlen.

Berlin im Dezember 1855. **Diesterweg.**

Das mittelländische Meer.

Eine geographische Skizze von Professor Volz.

Es sind jetzt gerade 16 Jahre, daß ich in dem vierten Hefte des damals bestehenden Correspondenz-Blattes für Lehrer an den gelehrten und Realschulen Württembergs (Stuttgart, Beck und Fränkel), unter der Redaktion der Herren Frisch, Keim, Pfaff, Schall und Schmid, einen Aufsatz über Methodik der Geographie gab. Damals war meine Absicht, darauf hinzuwirken, durch lebendige Schilderung der Natur und des Völkerlebens mehr Frische in den Unterricht der Geographie

zu bringen, um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler mehr zu fesseln.

Es sey mir erlaubt, die Leser unseres Blattes durch eine kleine Einschaltung aus dem ältern Aufsatze mit der Tendenz desselben bekannt zu machen, um das Neue vorzubereiten.

Seite 224: „Man glaube ja nicht, daß ein näheres Eingehen in die physische Geographie ermüdend für den Schüler sein würde, weil sie die todte Natur schildert; im Gegentheil wird sich bei dem Vortrage des Lehrers vor dem innern Auge des Schülers ein reiches Leben entfalten und selbst der todten Natur den Schimmer des Lebens geben. Es ist freilich nicht genug zu sagen, das Gebirge N. erstreckt sich zwischen den Ländern O. und S. so und so weit, in solcher Höhe; der Lehrer muß seine Schüler, außer der Bezeichnung der Lage des Gebirges in jenen drei Beziehungen auch mit den beiden Abdachungen, der Gestalt der Berge, dem Reichthum des Innern an Steinen und Metallen, den Erzeugnissen der Oberfläche an Holz, den Thieren, welche auf ihm leben, mit den Bewohnern der Forsten, den Sitten und Beschäftigungen der Menschen bekannt machen." —

S. 227: „Ebenso lebendig und anziehend kann der Lehrer die Beschreibung der Flüsse, Seen und Meere machen. Die Flüsse und Ströme sind die großen Pulsadern der Erde, welche Leben und Thätigkeit durch weit entlegene Länder verbreiten. Der Lehrer wird nicht nur sagen: der Fluß N. entspringt auf dem Gebirge — und ergießt sich in das — (Meer), sondern er wird vom Flußgebiet, der Quelle, dem Charakter des Thales, der Länge, Breite und Tiefe des Flusses, der Fruchtbarkeit der Umgegend, von den Uferstädten, der Schifffahrt ꝛc. sprechen. So wird sich ein lebendiges Bild vom Flusse dem Schüler einprägen, das eben wegen seiner mannigfachen Farben bleibend sein wird. Das Meer wird dem Lehrer nicht bloß eine todte Wasserfläche sein, welche die Küsten der Länder umfluthet, sondern er wird es beleben mit den Wimpeln der länderverbindenden Schiffe, als Träger des Handels und der Cultur; er wird von der Wichtigkeit der Meere für die angrenzenden Staaten und die Binnenländer, von ihrer Verbindung mit denselben durch schiffbare Flüsse und Ströme und von deren ausgebreiteten Gebieten sprechen und so von Welttheil zu Welttheil, von Land zu Land, von Seehafen zu Seehafen die Wasserstraße verfolgen, auf denen der friedliche Kauffahrer seine Waarenballen, das Paketboot seine Reisenden, und das Linienschiff die Schrecken des Krieges befördert. Bei einer solchen Behandlung der Geographie wird der künftige Handwerksmann, Kaufmann, Fabrikant,

Militär u. s. w. die Elemente finden, welche seine Bestimmung erfordert, und schon in der Schule den Werth einer Wissenschaft kennen und schätzen lernen, deren Aufgabe es ist, die Menschen mit dem weisen Plane des Weltalls, den Erzeugnissen der verschiedensten Zonen, den verschiedenen Formen des socialen Lebens der Bewohner naher und ferner Länder und Welttheile bekannt zu machen."

Seit dem jener Aufsatz geschrieben worden ist, hat sich die Grenze, innerhalb welcher sich der Unterricht in der Geographie bewegen soll, nicht verengt, sondern vielmehr erweitert. Geschichte, Naturgeschichte und Geographie sollen Hand in Hand gehen und sich gegenseitig ergänzen. Man fürchte nicht, daß die eine Wissenschaft die andere verdränge. In dem Geographieunterricht ist die Geographie die Hauptsache und der Lehrer gibt so viel von der Geschichte und Naturgeschichte bei, als die Rücksicht auf die Bildungs- und Fassungsstufe seiner Schüler, und auf die in neuerer Zeit dem Unterrichte so kümmerlich zugemessene Zeit erlaubt. Deßwegen brauchten aber die Geschichte und Naturgeschichte doch noch besondere Lektionen.

Ich wähle als Gegenstand eines neuen Aufsatzes mit Bedacht das mittelländische Meer, weil dieses für meine Zwecke die meisten Anhaltspunkte für die Methodik der Geographie darbietet. Unter allen Meeren ist nämlich keines so wichtig für die Geschichte der europäischen Völker, ja des Menschengeschlechts, als dieses. Es ist der Weg, auf welchem Europa seine Bewohner, seine Kultur, die meisten Nutzpflanzen und Hausthiere, ja sogar das höchste Gut der Civilisation, seine Religion erhalten hat. An dem segensreichen Geschäfte der Beförderung der Kultur nahmen nach und nach alle Völker, die am mittelländischen Meere wohnen, Theil und bei jeder Nation trat eine neue Seite der Civilisation überwiegend hervor, so daß jede Nationalität sich durch einen andern Vorzug auszeichnete, die Natur selbst sich nie wiederholte. Hier müssen wir übrigens gleich von vorn herein auf die Gliederung der drei das Mittelmeer umschließenden Erdtheile aufmerksam machen, durch welche die Vorsehung schon von Anbeginn die Entwicklung ihrer Kultur vorgezeichnet hat. Vergleichen wir nämlich die Küsten dieser Kontinente, so sehen wir, daß Europa im Süden am meisten durch Halbinseln, Inseln sich auszeichnet, weit mehr als Asien, das seine Gliederung am meisten im indischen Meer zeigt und im mittelländischen Meere nur Kleinasien als vorragendes Glied Europas Küsten entgegenstreckt, zwei Punkte übrigens, deren Gestaltung der Geschichte ihrer Kultur ganz glänzend entspricht. Am ärmsten an Gliederung, d. h. an Inseln, Halbinseln,

Meerbusen u. s. w. ist Afrika. Diese Configuration der drei Welttheile, welche die ersten Wohnsitze des Menschengeschlechts werden sollten, hat schon zum Voraus das Schicksal derselben bestimmt.

Obgleich Europa später als Asien und Afrika kultivirt worden ist, ob es gleich von beiden Continenten seine Bewohner, Kultur, Pflanzen und Hausthiere bekam, so hat es doch der Civilisation nach beide übertroffen, und noch jetzt leidet Afrika an seinem Grundübel, dem Mangel an Gliederung, durch die niedere Kulturstufe, auf welcher seine Völker, mit Ausnahme der Egypter und Karthager, gestanden sind und die meisten noch stehen.

Unter den Völkern, welche im Laufe der Zeit der Reihe nach als Träger der Kultur auftraten, nehmen die Phönizier den ersten Rang, sowohl der Zeit, als auch der Wichtigkeit ihres Einflusses nach ein. Den Phöniziern verdanken die Küstenländer des Mittelmeeres die Grundlage ihrer Kultur, Einführung des Ackerbaus, Gründung von Städten und Staaten durch Colonien. In ihre Fußstapfen traten die Karthager, bis der stolze Römer ihre Stadt einäscherte und ihren Handel zerstörte. Nicht minder wichtigen Einfluß auf die Gestaltung Europas hatte das Wunderland Aegypten, das Vaterland der Gesetze. Durch die Auswanderungen des Cekrops, Danaus und Moses verpflanzten sich Gesittung und Gesetze nach Griechenland und Syrien und durch Alexander wurde es der Sitz des Welthandels. Herrlich entwickelte sich unter Hellas heiterem Himmel die Bildung des griechischen Volkes zu der edelsten Humanität und wirkte durch die vielen Kolonien, welche es aussandte, mildernd auf die noch wilden Horden der Barbaren, wie man damals alle Nichtgriechen nannte und nennen durfte. Die Römer waren die Erben der Monarchie Alexanders, ihrem Lande, das in der Mitte von Süd-Europa liegt, war von der Natur die Herrschaft über das mittelländische Meer beschieden. Diese Lage machte es ihnen möglich, die Produkte dreier Welttheile in alle Länder ihres unermeßlichen Reiches zu verbreiten, wo Boden und Klima es erlaubten. Und diese ihre Stellung haben sie gewissenhaft benützt. Schon Plinius sagt: (die Götter) scheinen die Römer als ein zweites Licht für die Menschheit bestimmt zu haben (Pl. h. n. XXVII. 1. Romanos velut alteram lucem dedisse rebus humanis videntur.) Den Römern verdankten Spanien, Gallien, Deutschland und Britannien den Anfang ihrer Kultur durch Bekanntmachung mit neuen Gewächsen, wie überhaupt die Verbreitung des Ackerbaus durch fast alle Theile ihres Reichs ihr unbestrittenes Verdienst ist. Denn in jedem Lande, wo der mit dem Ackerbau durchweg vertraute römische

Soldat sein Standquartier aufschlug, wurde er der Lehrer bei den Einwohnern unkultivirter Länder. Aber auch Roms Macht sank, Barbaren traten die Blüthe römischer Kultur nieder, und auf dem mit Blut gedüngten Boden entstanden neue Völker, neue Staaten mit neuen Sitten und Sprachen. Eine neue Religion, die Grundlage der neuen Gesittung fand an dem zwar rohen, aber ferngesunden germanischen Stamme das haltbare Gefäß, in welches der gährende Most der neuen Civilisation gefüllt werden konnte. Alle diese Umwälzungen geschahen großentheils im Angesichte des Mittelmeeres. Auch die Erhebung des arabischen Volkes durch die religiöse Begeisterung Muhameds geweckt, folgte dem Gesetze des westlichen Zuges aller Völkerwanderungen längs dem Gestade des Mittelmeeres, sowie der Kreuzfahrer Heldenheere so oft über die Wogen dieses Meeres dem fernen Ziele zueilten. Zwar wurde der eigentliche Zweck der Kreuzzüge nicht erreicht; noch herrscht der Halbmond über Jerusalems Zinnen, aber die geistigen und materiellen Folgen derselben kamen Europa in reichem Maaße zu gut. (Schluß folgt.)

Einige Berichtigungen zur zweiten Auflage von Schmid's griechischen Vorübungen.

S. 3, Nro. 9 sollte es statt *Πλειστώναξ* nach Pape heißen: *Πλειστῶναξ*.

S. 3, Nro. 10. *Ἀγησίπολος* sollte nach Pape und Roth's griechischer Geschichte heißen: *Ἀγησίπολις*.

S. 14, Nro. 42. *Φιλήταν* sollte nach Pape *Φιλητᾶν* heißen. (Philetas der Köer).

S. 18, Nro. 5. *ἐπίστανται* sollte nach der Regel heißen: *ἐπίστανται* (übrigens zu rechtfertigen nach Bäumlein §. 378).

S. 18, Nro. 6. Für das jonische *Λεωνίδης* sollte stehen *Λεωνίδας*.

S. 18, Nro. 6. *χάριεν* sollte nach Bäumlein S. 47 heißen: *χαρίεν*. (Uebrigens haben Pape und Passow auch *χάριεν* attisch).

S. 19, Nro. 15. Vor *Ἀρχίδαμος* sollte der Artikel fehlen nach Bäumlein §. 329.

S. 22, Nro. 4. *χάρτια* sollte *χαρτία* heißen nach Pape und Passow.

S. 22, Nro. 7. *προσθετὰς* sollte nach Pape heißen: *προσθέτας*.

S. 24, Nro. 23. *περάσαι* muß (weil intrans.) heißen: *περᾶσαι*, Bäumlein S. 153.

S. 25, Nro. 4. *γονεῖς* hat gewöhnlich im Accus. *γονέας*. Krüger §. 18, Nro. 5.

S. 27, Nro. 8. *Δημώναξ* sollte nach Pape accentuirt sein; *Δημῶναξ*.

S. 39, Nro. 12. *Εὐριδίκης* sollte heißen *Εὐρυδίκης* nach Pape.

S. 36, Nro. 27. *Ἆγις* sollte nach Pape accentuirt sein: *Ἄγις*. (Ebenso S. 44, Nro. 23).

Köstlin in Nürtingen.

Lesefrucht.

In der Schrift von Heinrich Thiersch „über christliches Familienleben“ 1855, findet sich in dem Abschnitt über Erziehung S. 146 folgende Stelle, deren Mittheilung vielleicht den Lesern unseres Blattes nicht unwillkommen ist.

Ist die Zeit vorbei, wo das Kind mit Spielen und körperlichem Gedeihen die ganze Bestimmung seines Daseins erfüllt, und hat das Lernen begonnen, so sei das jugendliche Leben ein gesunder, klar ausgesprochener Wechsel von Sammlung und Zerstreuung, ernster Beschäftigung und zwangloser Heiterkeit. Das Lernen soll kein Spiel sein. Weniges, aber das Wenige recht, dieß ist der Grundsatz alles ächten Unterrichts. Vielerlei und Alles nur oberflächlich, dieß der herrschende Grundsatz im Unterrichtswesen unserer Zeit, dieß der Grund des Sinkens aller ächt wissenschaftlichen Cultur, dieß zugleich ein Symptom und eine Förderung des allgemeinen Sinkens der sittlichen Tüchtigkeit. — Gründlichkeit des Unterrichts und des Lernens ist zugleich eine sittliche Pflicht. Man darf nur einen Blick in den Geisteszustand unserer Jugend werfen, um zu sehen, wie sehr sie durch die herrschende Oberflächlichkeit demoralisirt wird. Einen verächtlichen Charakter bezeichnete der altgriechische Dichter mit den Worten:

πόλλ' ἠπίςατο ἔργα, κακῶς δ'ἠπίςατο πάντα.

Multum, non multa war der Grundsatz des Unterrichtswesens in einer noch nicht lange vergangenen besseren Zeit. Jetzt hat sich der umgekehrte Grundsatz multa, non multum zur Herrschaft erhoben, und die Erziehung wird, soll sie den Forderungen der Gegenwart entsprechen, darauf eingerichtet, Menschen zu bilden, welche recht vielerlei, aber nichts recht wissen. Dazu die Ueberladung mit Fächern in den Seminarien der Schullehrer und selbst in den Volksschulen. Dazu die norddeutschen Gymnasien, mit einer Unzahl von Lehrstunden, so eingerichtet, daß jede Stunde ein anderer Lehrer mit einem andern Lehrgegenstande auftritt. Kein Lehrer hat die Schüler ganz in der

Hand, um durch Zucht und strenge Regelung ihrer Thätigkeit etwas Ganzes mit ihnen zu Stande zu bringen. Jeder gewöhnt sich, viel aufzugeben und nachher wenig zu fordern — er weiß ja nicht, was sie jetzt eben für die anderen Lehrer zu leisten haben — und begnügt sich am Schlusse, in Anbetracht des geringen Theils, den er an der Unterweisung genommen hat, mit einem kläglichen Resultat. Vor lauter Nebenfächern sinken die alten Sprachen, die Geschichte und Mathematik, diese Grundlagen aller Geistesbildung, selbst zu Nebenfächern herab und den Knaben entgeht die ächte Vorschule für alle höhern Studien. Der eigentliche Zweck des Gymnasiums, das Lernen zu lernen, wird vereitelt, denn statt des Lernens wird das Pfuschen gelernt und statt gesteigerter Anforderung an die geistige Thätigkeit die Zufriedenheit mit einem trügerischen Schein von mancherlei Leistungen. Statt mit einfacher Speise eine langsame aber gesunde Entwicklung zu befördern, wird ungesunde, vorwitzige, anmaßende Frühreife erzeugt und der Hunger nach geistiger Speise systematisch ertödtet. Die Stumpfheit unserer Studirenden auf der Universität kommt von der Ueberladung des Magens auf dem Gymnasium. Nichts neues kann dargeboten werden, denn von Allem haben sie schon gekostet und meinen Alles schon inne zu haben, da sie doch nur oberflächliche und verworrene Kenntnisse mitbringen. — Wird aber die Jugend verleitet, mit dem Schein des Wissens sich zu beruhigen, so seid gewiß, sie wird sich auch mit dem Schein der Tugend begnügen. Es ist ein hartes, aber wahres und goldenes Wort von Schelling „ein Stümper in seiner Wissenschaft ist auch ein Stümper in der Moralität.“ Besser kann man die Signatur des jetzt aufkommenden Geistes nicht bezeichnen. Genügen unsolide Leistungen auf dem Gebiet und vor dem Forum der Schule, warum sollten sie nicht auch im Leben genügen? Läßt sich das Lehramt durch einen Flitter bestechen, warum sollte man nicht auch im Staats- und Kirchendienst auf dieselbe Art durchkommen? P.

[Unsrem Blatte ligt ein Preis-Courant der von einer Armen-Industrie-Schule im Enzthal verfertigten Briefcouverte bei. Außerdem, daß das ganze Unternehmen Unterstützung verdient, ist auch die Waare, wie wir uns selbst überzeugten, gut und kann sehr empfohlen werden.]

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Derwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

Februar **№ 2.** 1856.

Bei der Versammlung des Präceptorenvereins am untern Neckar, welche am letzten Samstag des Monats April d. J. in Heilbronn wird abgehalten werden, soll über folgende Gegenstände verhandelt werden:

1) Was ist das Mindeste, was die lateinische Schule im Griechischen zu leisten, das Obergymnasium vorauszusetzen hat?

2) In welcher Weise wird bei dem Landexamen, der Maturitätsprüfung, der Aufnahme in die polytechnische Schule in den Realfächern geprüft, was läßt sich in dieser Beziehung wünschen?

3) Wie können die Turnübungen, unbeschadet ihres Hauptzweckes, zur Grundlage jugendlicher Spiele gemacht werden, und wie können diese letztern in den Kreis der Erziehung gezogen werden?

4) Werden die Schüler der Latein- und Realschule durch die Schule und für die Schule wirklich in einer die leibliche und geistige Entwicklung gefährdenden Weise in Anspruch genommen?

5) Welche Schwabismen kommen derzeit im Schriftgebrauch am häufigsten vor?

Diejenigen Theilnehmer an obengenannter Versammlung, welche sich zu Ausarbeitung von Referaten über die bezeichneten Themen entschlossen haben, werden hiemit geziemendst gebeten, solches wenigstens 14 Tage vor der Versammlung dem Geschäftsführer derselben, Professor Finkh in Heilbronn, anzeigen zu wollen, wobei noch weiter bemerkt wird:

1) Nro. 1—4 kommen Vormittags, Nro. 5 nach Tisch zur Besprechung, je in $^3/_4$ Stunden höchstens.

2) Ueber einen und denselben Gegenstand können höchstens zwei Referate zum Vortrage kommen, aber auch dieß nur dann, wenn sie verschiedene Ansichten vertreten; zwischen mehreren gleichen entscheidet der Geschäftsführer oder die Versammlung; für Nro. 5 aber werden sämmtliche Theilnehmer gebeten, Beiträge mitzubringen.

3) Es wird über alle fünf Gegenstände verhandelt werden, auch wenn nicht über alle Vorträge angekündigt werden sollten; Nachmittags sind auch solche über freigewählte Themen willkommen.

Heilbronn, den 5. Januar 1856.

Der zu Vorschlägen von Themen gewählte Ausschuß:

Adam. Kehrer. Keller. Neher. Rieckher.

Schulkalender.

Seit vielen Jahren erscheint für die evangelischen Kirchen und Schulen unseres Landes ein Amtskalender, herausgegeben von den beiden Geistlichen Süskind und Werner. Dieser Kalender wird meines Wissens für alle evangelischen Volksschulen Württembergs angeschafft und leistet durch seine Einrichtung einen nicht geringen Nutzen. — Aehnlich besteht in Preußen ein Schulkalender für die höheren Lehranstalten, mit Benützung amtlicher Quellen durch den Reallehrer Dr. Ed. Mushake ausgearbeitet. Ersteren können die Leser dieses Blattes ohne Mühe kennen lernen; von Letzterem ein Näheres mitzutheilen und dann einen Wunsch, einen Vorschlag anzureihen, ist Aufgabe dieser Zeilen.

Der preußische Schulkalender enthält zuerst einen astronomischen und kirchlichen Kalender mit Angabe sämmtlicher Planeten und der Genealogie des preußischen Königshauses; dann gibt er ein Verzeichniß der Monate, Wochen und Tage in der Weise, daß eine Woche zwei Druckseiten füllt, der Geschichtskalender für jeden Tag eine Merkwürdigkeit hervorhebt, jeden Tag der Stand der Sonne und des Mondes angegeben und für die Fest- und Sonntage die verordneten Stellen der Evangelien und Episteln beigefügt sind. Endlich finden sich in seinem ersten Theile noch linirte Blätter für Schülerverzeichnisse und Stundeneintheilungen.

Im zweiten Theil folgt eine beziehungsweise vollständige Schulstatistik der preußischen höheren Lehranstalten: die Organisation und jetzige Besetzung der Kirchen- und Schulbehörden und sämmtlicher Lehr- und Bildungsanstalten mit Ausnahme der Volksschulen auf dem Lande, mithin der Universitäten, Akademien, Seminarien, Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten rc., mit Darstellung der Geschichte, des Etats, der Stipendien der einzelnen Institute, und zum Schlusse werden sehr zweckdienlich die Gesetze und Verordnungen vom verflossenen Jahre in einer lichtvollen Uebersicht und mit manchfachen nutzbaren Bemerkungen angereiht.

Dieß der gedrängte Inhalt des preußischen Schulkalenders, dem eine große Reichhaltigkeit nicht wird abgesprochen werden können.

Wenn nun in neuerer Zeit die Statistik im Allgemeinen immer sorgfältiger behandelt wird, und sich gesteigerte Anerkennung erringt, so dürfte sie in unseren speziellen Kreisen von nicht minder großer Bedeutung sein. Hat doch schon die unlängst von dem Statistiker v. Reden veröffentlichte kurze Darstellung der Verhältnisse rc. rc. der

Lehranstalten Württembergs höchst interessante Thatsachen geliefert! Es wäre deßhalb gewiß von bleibendem Werthe, wenn für die höheren Bildungsanstalten unseres Landes alljährlich eine dem preußischen Schulkalender ähnliche Schrift erscheinen, oder aber der Süskind-Werner'sche Amtskalender so bearbeitet würde, daß derselbe nicht blos für die evangelischen Kirchen und Volksschulen, sondern für sämmtliche Bildungsanstalten des Landes sich eignete. Ob dieser Kalender alle jene Angaben des preußischen Schulkalenders enthalten, ob er in dieser oder jener Richtung verändert werden sollte, das ist vorläufig gleichgiltig und dürfte dem Herausgeber anheimgestellt bleiben. Daß aber ein derartiges Werkchen Bedürfniß ist, daß dessen Herausgabe allseitige Zustimmung finden würde, glaube ich keck aussprechen zu dürfen. Damit habe ich aber auch meinen Wunsch, meinen Vorschlag ausgesprochen. Die hohe Wichtigkeit eines solchen Kalenders wird unschwer darzulegen sein. In ihn würden die Lehrer ihre Notizen über den Stand ihrer Schule, über besondere Schulvorkommnisse 2c. 2c. niederlegen. Er würde das bequemste und geeignetste Diarium bilden. *) Aus ihm würde ein sicherer Einblick in das Gesammtschulwesen gewonnen. Dem jedesmaligen Visitator wäre es ein Leichtes, durch ihn ein treues Bild über den Stand der zu visitirenden Schule zu erhalten und mit dem Vorgekommenen schnell bekannt zu werden. Ja sogar dem K. Studienrathe könnte dieser Amtskalender bei diesem oder jenem Anlasse nicht unwichtige Dienste leisten. Auch für Geistliche, Verwaltungsbeamte, Eltern der schulpflichtigen Jugend 2c. möchte er nicht ohne Werth sein. Diese Andeutungen mögen genügen, meinen Vorschlag zu rechtfertigen. Noch füge ich bei, daß möglicherweise die im Jahr 1843 erschienene „Uebersicht über die im Königreich Württemberg bestehenden, dem K. Studienrath untergeordneten Lehranstalten" sich zu einem Amtskalender umgestalten lassen möchte.

Was schließlich die Anschaffung dieser Schrift anbelangt, so ist selbstverständlich, daß irgend eine öffentliche Kasse gehalten sein müßte, alljährlich jeder einzelnen Schulklasse ein Exemplar zu übergeben, was ohnehin auf keine Schwierigkeiten stoßen könnte, wenn Seitens des K. Studienraths die nöthige Verordnung erlassen würde.

Lbg.   J. P. Glökler.

*) Dadurch wäre dem jeweiligen Vorstande einer Anstalt das zweckdienlichste Mittel in die Hand gegeben, sich jederzeit eine genaue Kenntniß von der Thätigkeit in derselben zu verschaffen.

Erwiederungen auf etliche manchen Lehrern der Arithmetik gemachte Vorwürfe, von Fischer in Ulm.

I. Artikel.

Minima curat praeceptor.

Unter diesem Motto erscheint im Correspondenz-Blatt (September 1855, p. 140) ein Artikel, worin sich Herr C. über den Gebrauch der Ausdrücke „6mal mehr," „40mal weniger" beklagt und denselben auszurotten droht. Da ich im Unterricht diese Ausdrücke gebrauche und ferner gebrauchen werde, da ich zudem wünsche, meine Herren Kollegen vom Realfach möchten diesen Gebrauch ebenfalls bei sich einführen, beziehungsweise beibehalten, so möchte ich auf die wissenschaftliche Begründung desselben näher eingehen. Ich thue es natürlich nicht, weil ich die Anklage für „eine Spitzfündigkeit" halte, sondern weil ich darin einen Theil des Prinzipienkampfes zwischen denen erblicke, die ich der Kürze wegen die Neuerer und die Alterthümler nennen möchte, und welcher in der Gesammtwirkung seiner Theile für die Entwicklung unseres Realschulwesens Bedeutung gewinnt.

Wenn ich den Gebrauch obiger Ausdrücke bei meinen Schülern einführe, so mache ich dieselben u. A. durch folgende Zusammenstellung klar: 1 Elle kostet 8 kr.; a) 6 Ellen kosten 6mal mehr [als eine Elle kostet, d. h. sie kosten 6 . 8 kr.]. Was in Klammer steht, braucht der Schüler blos dann beizufügen, wenn ich es ausdrücklich verlange; außerdem erwarte ich, daß er es stillschweigend hinzudenke. b) 6 Ellen kosten das Sechsfache [von dem was eine Elle kostet, d. h. das Sechsfache von 8 kr.]. Durch diese Zusammenstellung ist die Definition des Ausdrucks „mal mehr" hinreichend angedeutet. Algebraisch ausgedrückt lautet sie „amal mehr A als b A = a [b A];" Beispiel: 7mal mehr Stunden als 4 Stunden = 7. (4 Stunden). Als Notiz füge ich bei, daß man statt „13mal mehr" häufig sagt „13mal so viel."

Diese Erklärung vorausgesetzt, was ist an dem Ausdruck das Falsche? Die Definition ist klar; der Gebrauch ist der Definition angemessen, also richtig. Ein Sprachfehler ist schon deswegen nicht darin, weil der Ausdruck „mal mehr" in älterer Zeit, d. h. ehe wir Neuerer denselben in unserer bestimmten Bedeutung gebraucht haben, ein gänzlich unbestimmter war und in der Umgangssprache noch ist, genau so, wie das Wort „Verhältniß," welches ebenfalls blos im wissenschaftlichen Gebrauch eine feste Bedeutung gewonnen hat. Aber eine Sprachneuerung liegt allerdings in dem Ausdruck, eben

weil er hier in einer bestimmten Bedeutung gebraucht ist, die er in alten Zeiten noch nicht hatte, in den Zeiten nämlich, wo in Beziehung auf Arithmetik die Anforderungen an den gemeinen Mann tief unter den jetzigen standen, wo der Arithmetikus vom Fache mit Würde seine Perücke ordnete, bevor er sich an die Berechnung seines Algorithmi machte, eine Arbeit, die unsere 11—12jährigen Schüler mit Fertigkeit und Bescheidenheit auszuführen angehalten werden. Diese Neuerung gründet sich wie alle ähnlichen auf die Ueberzeugung, daß die Sprache zwar die vornehmste Dienerin der Vernunft, aber immer nur ihre Dienerin ist, die sich zwar leichtsinnige Beeinträchtigungen ihrer alten Rechte nicht gefallen zu lassen braucht, aber zweckmäßigen Aenderungen im Haushalte ihrer Herrin durch Berufung auf ihren Schlendrian nicht entgegen treten darf. Daß unsere Neuerung zweckmäßig und deshalb ihre allgemeine Einführung wünschenswerth ist, beweist Herr C. ohne es zu wollen im 2ten Theil seines Artikels. Man müßte ja, sagt Herr C., ebenso gut auch sagen: 6 Ellen kosten 48 kr., eine Elle kostet 6mal weniger. Ich behaupte, so darf und muß man sagen. Man darf es, wenn man — natürlich beim Jugendunterricht in Form der Induktion — die Definition vorangeschickt hat: „amal weniger als $A = \frac{A}{a} = A : a =$ dem aten Theil von A." Ist hiebei 6mal weniger als 48 kr. d. h. 48 kr. : 6 = gar nichts? Man muß es, wenn man den Fehler vermeiden will, an dem der mathematische Unterricht vor der Entwicklung des Realschulwesens fast allgemein gelitten hat, vermöge dessen man die Mathematik populär und der Jugend zugänglich zu machen glaubte, wenn man ihr den wissenschaftlichen Zusammenhang geraubt und sie zu einer Sammlung einzelner Kunststücke herabgewürdigt hatte. Es ist von Wichtigkeit, schon dem zarten Alter nicht durch trockene Definitionen, sondern durch methodische Weckung seines mathematischen Instinktes das Verhältniß zwischen den entgegengesetzten Rechnungsarten, insbesondere aber die Möglichkeit klar zu machen, jede Division in eine Multiplikation, und umgekehrt, zu verwandeln. Dies ist unerläßliche Bedingung, wenn man die Schüler dahin bringen will, mit Brüchen so sicher und gewandt zu operiren, wie mit Ganzen, und sie dadurch zum späteren Studium der Buchstabenrechnung frühzeitig so vorzubereiten, daß uns diese hernach als reife Frucht in die Hand fällt, wenn die Zeit der Erndte kommt; es ist nöthig, wenn nicht die Schlußrechnung an der Schwerfälligkeit leiden soll, welche sie leider bisher verdammt hat, ein Kuriosum unserer

Schulkabinete zu bleiben. Dieses zu leisten, bedurften wir aber eben des von Herrn C. getadelten Instrumentes, nämlich der korrespondirenden Ausdrücke „mal mehr," „mal weniger," Ausdrücke, neben welchen die Ausdrücke des Herrn C.: „das 6fache," „der 6te Theil" immer noch an passender Stelle gebraucht werden müssen, ohne jedoch die obigen ersetzen zu können.

Sie können es nicht, 1) weil die Korrelation zwischen dem Divisions- und Multiplikationsverhältniß durch sie nicht bündig genug symbolisirt ist, weil ich namentlich mittelst derselben nicht so leicht die wichtige Wahrheit einüben kann, daß $\frac{a}{b}$mal weniger = $\frac{b}{a}$mal mehr, daß Dividiren durch eine Zahl dasselbe ist, wie multipliciren mit ihrem Umgekehrten. Ueber 100 schwierige Stellen in der Schlußrechnung kommt der Schüler nur dann weg, wenn er erkannt hat, daß „$^{1}/_{17}$mal weniger" sich übersetzen läßt in „17mal mehr," „$^{1}/_{12}$mal mehr" in „12mal weniger." Diese Erkenntniß wird wesentlich erleichtert durch besagte Ausdrücke.

Die Ausdrücke des Herrn C. entbehren 2) des Vortheils, eine Zahlform zu bieten, die einen Schluß (eine Vergleichung) enthält, ohne die Natur der absoluten Zahl zu verlieren, eine Zahlform, welche vor jedes Substantiv ebenso gesetzt werden kann, wie z. B. die Zahl 19. Ebenso wie ich sagen kann: 17 Tage, $^{5}/_{11}$ Tage, $3^{7}/_{12}$ Tage, viele Tage, alle Tage, so kann ich auch sagen: 21mal mehr Tage, 45mal weniger Tage. Die Zahl heißt „21mal mehr," „45mal weniger." Beim Ausdruck „das —fache" hört diese, als Symbol so wichtige Zusammenstellung auf und es erscheint die nicht immer, aber sehr oft lästige Konstruktion mit dem Genitiv oder einer Präposition. Wie ist es aber vollends mit „mal weniger?" Ich sage „4mal weniger," „$^{5}/_{9}$mal weniger," „$23^{14}/_{15}$mal weniger." Sagt Herr C. „der dreiundzwanzig vierzehn fünfzehntel-te Theil?" Nein, sondern er vermeidet diese Schlußweise ganz, und seine Vernunft unterbricht hier aus Furcht vor ihrer Dienerin, der Sprache, die ihr über den Kopf gewachsen ist, den Zusammenhang des Systems, er vermeidet die Bruchschlüsse und begibt sich damit des trefflichsten Mittels, erstens Leichtigkeit und Fertigkeit so in die Schlußrechnung einzuführen, daß sie die Konkurrenz des Reesischen Satzes auch in diesen Punkten aushält, zweitens das algebraische Nichtansehen der Person (sie heißen 3, oder 206, oder $^{3}/_{5}$, oder $17^{1}/_{2}$, oder a, oder x) anzubahnen. Die angedeuteten Vortheile unseres Ausdrucks kann aber der Lehrer ganz unbedenklich ausbeuten, wenn er nicht versäumt hat zu zeigen, daß ein Bruchschluß in der

That nichts anderes ist als eine Zusammenziehung von 2 einfachen Schlüssen. Er hat zur Einleitung z. B. von der Aufgabe: was kosten $^5/_9$ Ellen, wenn $^3/_8$ Ellen 47 kr. kosten, folgende 2 Auflösungen zusammenstellen lassen: 1) $^3/_8$ Ellen kosten 47 kr., $^1/_8$ Elle kostet 3mal weniger [als $^3/_8$ Ellen]; 1 ganze Elle kostet 8mal mehr [als $^1/_8$ Elle]; $^1/_9$ Elle kostet 9mal weniger [als 1 Elle]; $^5/_9$ Ellen kosten 5mal mehr [als $^1/_9$ Elle]. 2) $^3/_8$ Ellen kosten 47 kr., 1 Elle kostet $^3/_8$mal weniger [als $^3/_8$ Ellen], $^5/_9$ Ellen kosten $^5/_9$mal mehr [als 1 Elle]. Letztere Schlußart hat blos dann eine Schwierigkeit, wenn der Lehrer die nöthigen Vorübungen über die Brüche, wozu die oben angedeuteten gehören, versäumt hat. Konfus wird der Schüler, wie Herr C. fürchtet, blos dann, wenn der Lehrer so konfus war, ihn nicht darauf aufmerksam zu machen, daß der, die Operation anzeigende Terminus nicht heißt „mal, sondern das eine Mal „mal mehr," das andere Mal „mal weniger." Oder wird der Schüler etwa konfus, wenn er von Wasserhosen und Tuchhosen hört, da er sich jetzt bei dem Wörtchen „Hosen," was nur von einem Kleidungsstück gebraucht werden kann, auf einmal eine Lufterscheinung zu denken hat? Die Sache ist ja einfach: unter den fraglichen Ausdrücken sind zwei, welche die Multiplikation regieren, nämlich „mal" und „mal mehr," und einer, welcher die Division regiert, nämlich „mal weniger;" dieser hinwiederum ist nicht zu verwechseln mit „weniger," welches ebenso wie „um — weniger" die Subtraktion regiert. Der Lehrer, der durch passende Vorbereitung derartige Mißverständnisse im Voraus abschneidet, hat den Vortheil, die Schlußrechnung in eine bequeme, kurze, leicht zu handhabende, aber dennoch der schärfsten logischen Prüfung Trotz bietende Form bringen zu können und dadurch neben der Klarheit des Gedankens mechanische Fertigkeit zu erzielen.

Die letztere, von gelehrter Seite in neuerer Zeit unbegreiflicher Weise als etwas Werthloses oder gar Schädliches verdächtigt, ist aber für unsere Realschulen eine so wichtige Aufgabe, daß man sagen kann, mit ihrer Lösung stehen und fallen dieselben; ja ich gehe soweit, zu behaupten: wenn wir in der Alternative stünden, im Rechnenunterricht unsere Schüler entweder große Fertigkeit in den mechanischen Operationen mit Vernachlässigung der sogenannten Verstandesaufgaben, oder Uebung in Auflösung der Letzteren mit Hintansetzung des Mechanischen beizubringen, wir müßten uns für das Erste entscheiden, und dieses namentlich deßwegen, weil die Mangelhaftigkeit des logischen Theils im praktischen Leben oder im höheren Studium weit eher noch ausgeglichen wird, als mangelnde mechanische Fertigkeit. Ich berufe

mich dabei auf die nicht seltenen Beispiele von Männern, welche in reiferem Alter das Studium der Mathematik begonnen und die Gipfel des wissenschaftlichen Systems mit Glück erstiegen, aber dennoch niemals schnell und sicher addiren und multipliciren gelernt haben. Vorausgesetzt, daß sie diesen Mangel als solchen anerkennen und nicht im Bewußtsein ihrer sonstigen Gelehrsamkeit läugnen oder gar für eine Tugend ausgeben, wird der Vorwurf desselben meistens nicht auf sie selbst, sondern auf das mangelhafte Verfahren fallen, das ihrem Jugendunterricht zu Grunde lag und in neuerer Zeit einer zweckmäßigeren Methode im arithmetischen Unterricht überhaupt, insbesondere in der Anwendung der Schlußrechnung zum Theil wenigstens Platz gemacht hat. (Schluß folgt.)

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Wenn schon längst die ausgezeichneten Leistungen des hochverdienten Herrn Verfassers die allgemeinste Anerkennung und weiteste Verbreitung fanden, so wird diese, schon seit 2 Jahren, nachdem die erste Auflage vergriffen war, mit Verlangen erwartete, gänzlich umgearbeitete und sehr bereicherte Auflage der Zoologie, wozu die 2te Hälfte baldmöglichst nachfolgt, sich eines noch höhern Beifalls zu erfreuen haben, da solche jetzt auch mit vielen trefflichen Holzschnitten ausgestattet ist. Der Druck ist, obgleich äußerst deutlich und übersichtlich, doch so compreß ausgeführt, daß diese ersten 22 Bogen wenigstens 4 Bände gewöhnlichen Drucks füllen würden, der Preis von 2 fl. 55 kr. daher höchst billig. Der zweite Theil: Botanik, kostet 3 fl. 30 kr., der dritte Theil: Mineralogie von Fr. Ad. Römer, mit 3 lithogr. Tafeln und 175 Holzschnitten, 3 fl. 30 kr.

Von dem Herrn **Professor Dr. Leunis** sind ferner daselbst herausgegeben:

Schul-Naturgeschichte.

Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zum Selbstbestimmen u. s. w. Drei Theile mit 851 Holzschnitten. gr. 8. geh.
I. Zoologie. 1 fl. 35 kr. **II. Botanik.** 1 fl. 35 kr.
III. Mineralogie. 1 fl. 18 kr.

Analytischer Leitfaden der Naturgeschichte.

Drei Hefte mit 960 Abbildungen. gr. 8. geh. **I. Zoologie.** **II. Botanik.** **III. Mineralogie.** Jedes Heft à 45 kr.

Von obigen drei Werken bildet jedes für sich ein selbstständiges Werk und ist der Leitfaden für höhere Bürgerschulen und Progymnasien, die Schul-Naturgeschichte für Gymnasien und Realschulen, die Synopsis für polytechnische Schulen so wie für andere höhere Bildungs-Anstalten bestimmt. Die Synopsis reicht aber auch über die Schule hinaus, sie soll Lehrern, so wie Technikern, Apothekern, Oekonomen, Forstmännern, Gärtnern, überhaupt jedem Gebildeten als Nachschlagebuch über alle im praktischen Leben in irgend einer Hinsicht wichtigen Naturkörper dienen. Alle drei Werke haben außerdem noch den Hauptzweck, in die Natur selbst einzuführen und zum Selbstbestimmen der Naturkörper zu befähigen.

[Mit der heutigen Nummer wird der Prospekt einer neuen, im Verlage von **B. G. Teubner** zu Leipzig erscheinenden

Zeitschrift für Mathematik und Physik,

herausgegeben von

Dr. Schlömilch und ***Dr. Witzschel;***

Pränumerations-Preis für den Jahrgang in 6 Heften 8 fl. 45 kr.

ausgegeben, auf welche hiedurch aufmerksam gemacht und Bestellung angenommen wird in der

Buchhandlung von

FERDINAND STEINKOPF

in Stuttgart,

(Kronprinz-Straße Nro. 38).]

Druck und Expedition bei Herwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

März — № 3. — 1856.

Aus der im Januar d. J. abgehaltenen Conferenz des Königl. Studienraths mit den Visitatoren.

Bei der Conferenz des K. Studienraths mit den Visitatoren, welche im Januar d. J. Statt gefunden hat, sind verschiedene Gegenstände von allgemeiner Bedeutung für das Schul- und Unterrichtswesen überhaupt zur Sprache gekommen, von welchen zunächst folgende auf diesem Wege zur Kenntniß der Lehrer gebracht werden:

I. Das Zusammentreten der Lehrer an den Gelehrten- und Realschulen des Landes in Vereine, deren Mitglieder sich von Zeit zu Zeit regelmäßig versammeln und anderweitigen Verkehr unter sich erhalten, ist im Interesse gegenseitiger Förderung in dem Berufsleben schon durch Erlaß vom 4ten Februar 1828 empfohlen, auch sind nähere Bestimmungen erlassen worden über die Art, wie solche Vereine in's Leben treten und ihren Fortbestand sichern könnten. In Folge davon hat sich auch eine Anzahl von Lehrer-Vereinen in allen Theilen des Landes gebildet, welche bis zum Jahr 1848 meist einen erfreulichen Fortgang hatten, wovon der Studienrath von Zeit zu Zeit Kenntniß zu nehmen Gelegenheit fand.

Im Jahr 1848 sind manche dieser Vereine eingegangen und es ist wenigstens der Behörde dermalen nur die Existenz einer kleineren Zahl solcher Vereine bekannt, die sich theils von früheren Jahren her erhalten, theils nach einer mehrjährigen Unterbrechung auf's Neue constituirt haben.

Da es unverkennbar ist, daß solche Vereine, wie sie unter den Geistlichen und Volksschullehrern theils freiwillig bestehen, theils innerhalb bestimmter Gränzen gesetzlich angeordnet sind, von dem wohlthätigsten Einfluß auf das Gedeihen des Unterrichts und der Erziehung seyn müssen, daß die einzelnen Lehrer durch den Austausch mit Berufsgenossen erleichtert, erfrischt und ermuthigt, durch Mittheilung fremder Erfahrungen und Kenntnisse belehrt, auf wichtige Erscheinungen im Gebiete der Literatur und der Schulpraxis hingewiesen werden, daß endlich hier Gelegenheit gegeben ist, alle für das vaterländische höhere Schulwesen wichtigen Fragen der Gegenwart, wie solche namentlich in dem Correspondenz-Blatt neuerer Zeit nicht selten vorgelegt werden, zu besprechen; so wünscht der Studienrath die Bildung solcher Lehrer-Vereine auf's Neue in Anregung zu bringen und es sind die Visitatoren beauftragt worden, bei Gelegenheit der von ihnen vorzunehmenden Visitationen den Lehrern das Zusammentreten in solche Vereine zu empfehlen und ihnen dabei zweckdienliche Rathschläge zu ertheilen.

Besonders empfehlenswerth erscheint die Bildung **kleinerer Vereine**, für welche die Lehrer benachbarter Schulen sich zusammenthun. Hierdurch werden öftere — etwa vierteljährige Zusammenkünfte ermöglicht, welche zu Unterhaltung eines regeren Lebens nothwendig, bei größeren Vereinen aber nicht wohl ausführbar erscheinen. Es versteht sich jedoch von selbst, daß das jährliche Zusammentreten der kleineren Vereine zu einer größeren, auf einen weiteren Umkreis sich erstreckenden Conferenz nicht ausgeschlossen, vielmehr erwünscht ist.

Uebrigens soll hiebei alles der freien Uebereinkunft der Lehrer überlassen bleiben, da die Behörde sich versichert hält, daß der im Interesse des öffentlichen Unterrichts gemachte Vorschlag zu Bildung solcher Vereine Anklang finden werde. Einer schon früher gegebenen Anordnung gemäß soll aber jeder Lehrer in seinem Schulbericht zu Nro. 1 des Formulars angeben, ob er Mitglied eines Lehrer-Vereins und im Bejahungsfalle, bei welchem er betheiligt sey.

II. In vielen Schulen besteht die Uebung, Alles, was aus fremden Sprachen mündlich übersetzt wird, durch die Schüler zu Hause, oder auch, so weit es seyn kann, in der Schule niederschreiben zu lassen, ohne daß das Geschriebene der Controle des Lehrers unterworfen würde. So wenig es auch zu mißbilligen ist, wenn die Schüler einen Theil des Uebersetzten, oder das Uebersetzte von Zeit zu Zeit niederzuschreiben haben, wenn hiebei darauf gesehen wird, daß sauber und ordentlich geschrieben und das Geschriebene von dem Lehrer gehörig

controlirt wird; so hält es die Conferenz doch nicht für gut, wenn diese Uebung zu weit und auf alles Exponirte ausgedehnt wird und der Lehrer das Geschriebene nur selten oder gar nie zu Gesicht bekommt. Damit die Schüler auch in dem, was sie zu Hause und namentlich in dem, was sie zu Hause deutsch zu schreiben haben, sich an pünktliche Arbeit, sowie an Reinlichkeit und Sauberkeit der Handschrift gewöhnen, sollen die Aufgaben nicht so bemessen werden, daß eine Controle für den Lehrer fast unmöglich wird und der Schüler sich vor einer Rüge wegen nachlässiger Arbeit gesichert halten kann. Es ist nichts gefährlicher für die Gewöhnung der Schüler an gewissenhaftes Arbeiten, sorgfältige und anständige Behandlung der Form ihrer Aufgaben, als wenn sie täglich ein größeres Pensum zu schreiben erhalten, über dessen Beschaffenheit sie keine Rechenschaft zu geben haben. Deshalb soll den Lehrern empfohlen werden, daß sie, soweit ihre bisherige Uebung dem im Voranstehenden ausgesprochenen Grundsatze nicht entspricht, eine Beschränkung in Betreff der schriftlichen deutschen Hausaufgaben eintreten, bei dem Schüler aber niemals eine Sicherheit darüber Platz greifen lassen, daß das von ihm Niedergeschriebene dem Lehrer nicht vor die Augen kommt.

III. Da sich manche Lehrer theils aus Bequemlichkeit, theils in dem an sich natürlichen Bestreben, sich zu der Sprechweise der Knaben herabzulassen, des provinziellen Dialekts bei ihrem Unterricht zu bedienen pflegen, so soll darauf hingewirkt werden, daß die Lehrer im mündlichen Verkehr mit den Schülern sich durchaus der schriftdeutschen Sprache bedienen. Es verlangt dies der Zweck der Schule, welche die Schüler an richtigen, gutdeutschen, mündlichen und schriftlichen Ausdruck gewöhnen soll; diesem wird aber dadurch geradezu entgegengewirkt, wenn der Lehrer selbst sich der Volkssprache bedient. Auch ist nicht abzusehen, warum den Schülern nicht auch in Beziehung auf den mündlichen Ausdruck die besten Muster vorgehalten werden sollen; die Unbeholfenheit im mündlichen Ausdruck, welche sich bei dem schwäbischen Volksstamm findet, hat nicht am wenigsten ihren Grund darin, daß auch in den Schulen auf schriftdeutschen Ausdruck zu wenig gesehen und den landläufigen Redensarten des Volksdialekts zu viel Eingang gestattet wird. Es ist aber mit jener üblen Gewohnheit für den Lehrer noch die besondere Gefahr verknüpft, überhaupt, sowohl im Ausdruck, als auch im Benehmen, sich gehen zu lassen und die Haltung zu verlieren, welche er gegenüber von den Schülern stets behaupten sollte.

Uebrigens darf man von der Umsicht derjenigen Lehrer, welche es hierin besser zu machen haben, voraussetzen, daß sie den Uebergang von der früheren zu der besseren Gewöhnung nicht auf eine Weise Statt finden lassen, welche den Schülern auffällig wäre und ihre Auctorität in Frage stellen könnte; auch bedarf es kaum der Bemerkung, daß alles Unnatürliche und Gesuchte hiebei ferne zu halten ist.

Stuttgart, den 9. Februar 1856.

Der ältere an den jüngern Schulmann.

III. (VI.)

Als ich zum ersten Male Geschichte lehren sollte, es waren Knaben von zwölf bis dreizehn Jahren, hat mir's große Noth gemacht, den Schülern über Menes in This etwas zu sagen, der eben einmal in der Geschichtstabelle zuerst dastand, ohne daß zu ersehen war, was dieser Menes in der Geschichte vorstellen sollte. Denn weder im Gymnasium noch auf der Universität war ich mit Herodot bekannt geworden; und da mir niemand eine Anweisung gab, meinte ich, meiner Tabelle nach Ein's um's Andere vornehmen zu müssen. Ich hatte zwei Kurse der allgemeinen Geschichte, einen im Gymnasium, den zweiten auf der Universität gehört, und lebte des guten Glaubens, Geschichte zu verstehen, und mithin auch lehren zu können. Nun kamen aber auch nach Menes in This noch Räthsel genug. Ich glaubte es meinen Schülern schuldig zu seyn, daß ich ihnen das gebe, was ich nicht aus andern Lehrbüchern, sondern aus den Quellen selbst schöpfte, weil ich bald erkannte, daß ich mich selbst zuerst gründlich unterrichten müsse, um Andre zu unterrichten, und daß ich nur aus den Quellen mich selbst unterrichten könne. Und da reichte weder die Zeit, noch das Wenige, was ich früher gelernt hatte; und Methode hatte ich ohnedies nicht. In dieser Bedrängniß legte ich die Tabelle zur Seite, und fieng an, alte Geschichte aus Plutarch zusammenzuweben. Als ich das den Schülern sodann erzählte, gewann ich zweierlei: einmal, daß ich ihnen etwas gab, was ich selbst wußte, und dann, daß meine Schüler aufmerkten; es war wenigstens der Anfang einer Theilnahme für Geschichtliches. Ich durfte aber diese Art von Lehrthätigkeit nicht lange fortsetzen; und in meinem zweiten Dienstverhältnisse brachte es die bestehende Ordnung mit sich, daß ich wieder Geschichte in derselben Weise lehren mußte, zu welcher ich mich gleich anfangs nicht befähigt gefunden hatte, und zwar neue Geschichte nach einem amtlich eingeführten Lehrbuche von Breyer. Es war gar

nicht anders möglich, als daß ich großentheils mit solchen Büchern, die keine Quellen waren, meine Vorbereitungen machte, in den Lehrstunden selbst die Paragraphen lesen ließ, erweiterte, erklärte, zu Zeiten wiederholte und abfragte, und so den gewöhnlichen Gang einhielt. Dabei fand ich denn gerade wie früher, daß weder ich selbst für dieses Pensum mich erwärmen, noch die Schüler Interesse daran fassen konnten, während es mir selbst niemals am Eifer in derjenigen Lehrthätigkeit fehlte, deren Stoff ich mein geistiges Besitzthum nennen durfte, und die Theilnahme der Schüler ebendafür anzuregen mir niemals schwer geworden ist. Während ich aber so erkannte, daß mir selbst dasjenige abgieng, was meinen geschichtlichen Unterricht zuallererst beleben sollte, nehmlich das Vermögen, Anschauungen zu geben, die ich mir selbst durch das Studium der Quellen gebildet hätte, glaubte ich doch auch wahrzunehmen, daß die ganze Form dieses Unterrichts, wie sie herkömmlich bestand, dem Erwachen der Theilnahme auf Seiten des Lehrers wie des Schülers hinderlich sey. Das eingeführte Buch von Breyer war nicht ohne Fleiß gemacht, und etwas ausführlicher, als Kompendien sonst zu seyn pflegen. Aber es litt an dem damals auch in größeren deutschen Geschichtswerken häufig erscheinenden Gebrechen, daß allzuoft Urtheile statt der Sachen gegeben wurden, gerade, wie wenn der Schüler das schon wüßte, was er erst kennen lernen sollte, und wie wenn er in den Lehrstunden nur über den Standpunkt klar zu machen wäre, von dem aus die Sachen zu betrachten seyen, welche ihm noch nicht bekannt waren. Daß ich hiebei nach hergebrachter Weise meinen Schülern zumuthete, sich mit Breyers Buch auf die Lehrstunden vorzubereiten, erschien mir immerfort als Verkehrung des natürlichen Ganges in Erwerbung geschichtlicher Erkenntniß. Denn welches noch so vornehm gewordene und selbstzufriedene Schulmeisterthum vermag die Natur unsers Geistes umzukehren, welcher vom Besondern zum Allgemeinen aufzusteigen, nicht im Allgemeinen das Besondere aufzusuchen begehrt? Es war mir auch dießmal nicht beschieden, den Geschichtsunterricht lange fortzusetzen, und so Klarheit darüber zu gewinnen, ob nur ich selbst mit der gewöhnlichen Methode nichts ausrichten könne, oder ob in der Methode selbst ein unüberwindlicher Fehler wohne. Aber an der Gelegenheit, die Wirkungen und den Ausfall der Wirkungen des Geschichtsunterrichtes an den Köpfen der Schüler zu beobachten, was daran haftete und was wieder abfiel, zu sehen, den Grad der Theilnahme von Seiten der Jugend zu erkennen, hat mir's niemals gefehlt; und da meinte ich denn immer wieder dasselbe zu finden, daß unser

Geschichtsunterricht den Köpfen der Jugend dasjenige nicht leiste, was man denselben zuzuschreiben gewohnt ist. Das sehe ich wohl: es steht dem, welcher zu den Gebildeten gehören soll, wohl an, sich auf dem Gebiete der allgemeinen Geschichte orientiren zu können, ebenso, wie auf dem der Geographie; auch ist eine gewisse Kenntniß der allgemeinen Geschichte nothwendig als Hülfswissenschaft für andre, spezielle Studienfächer; und hiezu können wir des kompendiarischen Geschichtsunterrichts in der Schule nicht entbehren. Aber wir versprechen ja ganz andre und viel höhere Dinge, wenn wir dazu einladen: Weisheit für's Leben, Bildung des Herzens, Förderung der religiösen Erkenntniß und Stimmung. Können wir sagen, daß im Geschichtsunterrichte, wie wir denselben durchschnittlich geben, etwas der Art zu erholen sey, oder geben wir ihn mit Verzichtung auf die Hoffnung, daß etwas Wirkliches dadurch gelernt werde?

Wir pflegen einander, wie in politischen Dingen, so in Sachen des Unterrichts, nur darum allerlei Thesen nachzusprechen, damit wir nicht weniger gescheut als diejenigen aussehen, welche dergleichen ausgesprochen oder auch nur vorher nachgesagt haben. Schon die alten Rhetoriker empfehlen den angehenden Rednern die Formel: Wer weiß nicht, daß u. s. w. Denn, sagen sie, die Zuhörer schämen sich dann, zu bekennen, daß sie das nicht wissen, und werden dadurch geneigt, dasjenige für wahr zu halten, was der Redner mit dem Beispiel oder der Thatsache erweisen will, auch wenn nichts dadurch erwiesen wird. Wo daher eine oberste Schulbehörde sich so von der herrschenden Meinung emancipirt, wie das Preußische Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten durch die drei Regulative vom Oktober 1854 gethan hat (wiewohl ein Punkt in denselben noch unfrei genug ist), da werden schon wegen der Auctorität solch einer Stimme jene sieben tausend in Israel sich freuen und dankbar seyn, welche ihre Kniee nicht, oder nur mit inwendigem Vorbehalt und Protest, vor Baal gebeugt haben: sie werden eine so muthvolle Kundgebung als den Anfang einer Umwandlung im ganzen Unterrichtswesen betrachten dürfen, wodurch die Aufgaben der Schulen auf das Maß beschränkt werden, welches sie erreichen können, und wodurch die Leistungen der Schulen zur Wahrheit werden. *) Tritt einmal jene bessere Zeit ein, welche zu erleben du vielleicht nach jener Erhebung in Preußen hoffen darfst, so wird unser schon jetzt schöner Beruf vollends zum allerschönsten. Denn es wird alsdann der Lehrer nicht blos in dem einen und dem andern Fache, sondern mit allen, im Dienste der Wahrheit leben dürfen.

*) Dieser Aufsatz ist am Ende Decembers 1855 geschrieben worden.

Für jetzt können wir das nur zum Theile; ein anderer Theil unsrer Thätigkeit gehört der Pflege des Scheines an. Keines unsrer Schuljahre geht dahin, ohne daß Vieles von demjenigen ungeleistet bliebe, was wir zu leisten versprochen haben, nicht insoferne an manchen Schülern nichts ausgerichtet wird, sondern weil wir Dinge versprechen, welche gar nicht erzielt werden können. Wir behaupten, unsre Schüler in einem gewissen Zeitraum allgemeine Geschichte zu lehren, und daß dieser Unterricht bildend für unsre Schüler seyn solle. Schon der Vorsatz, oder, da keiner von uns für gewöhnlich über sich selbst verfügt, die Aufgabe, ist eine Unwahrheit, einmal auf Seiten dessen, welcher das Lehrfach behandeln soll. Denn wir sollten doch nur lehren, was wir selbst inne haben; und wie Viele mögen's in Deutschland seyn, welche sagen können, daß ihnen die allgemeine Geschichte bekannt sey? Wie wenig man aber für nothwendig halte, das selbst und selbständig zu wissen, was man zu lehren unternimmt, das beweisen schon die vielen Kompendien der Geschichte, Abrisse, aus größeren Abrissen, und vielfältig von Solchen gemacht, die gar keine historischen Studien gemacht haben können. Aber auch nach der Seite der Lernenden hin ist jene Aufgabe eine Unwahrheit. Macaulay hat über sechszehnhundert Seiten gebraucht, um die Begebenheiten eines Zeitraums von sieben Jahren, und zwar nur das zu erzählen, was während dieser Zeit in einem einzigen Lande geschehen ist; und niemand hat ihm nachgesagt, daß er Unwesentliches hereinziehe, durch eine geschwätzige Breite seine Leser ermüde. Tacitus hat vier Bücher seiner Historien, dreihundert und neunundfünfzig Kapitel, geschrieben, um die Geschichte Roms blos vom Jahr 69 und einem kleinen Theile des Jahrs 70 nach Christus zu erzählen. Und wir versprechen unsern Schülern die Geschichte aller Zeiten und Völker etwa in sechshundert Lehrstunden durch Vorträge beizubringen, die im Drucke vielleicht dreitausend Seiten ausmachen würden. So lassen wir denn unsre Schüler mit der Meinung hingehen, daß sie Geschichte und zwar allgemeine Geschichte, gelernt haben, was nicht nur an sich, eben wegen Unwahrheit der Vorstellung ein Uebel ist, sondern auch darum, weil dieselbe Meinung die Lust ertödtet, sich geschichtlich zu unterrichten. Unser alter Sattler sagt in seiner Vorrede der württembergischen Geschichte, es sey wohl kein Bürger, der nicht Sonntags seine Chronik vornehme, um sich mit der Geschichte seines Landes zu unterhalten. Es sind freilich noch ganz andere Ursachen vorhanden, warum das jetzt wie eine Fabel klingt; aber die bis zu der untersten Stufe der Schüler eingedrungene Encyklopädie stumpft überall die Wißbegierde ab, und fördert auch

bei Solchen, die eine wissenschaftliche Laufbahn betreten, das Verlangen nach jener Leserei, die unser Geschlecht mehr und mehr abschwächt.

Es ist ein großer Unsegen in unsern Schulen, daß die allgemeine Geschichte in dieselben hereingekommen ist, oder vielmehr hereingekommen seyn will. Denn abgesehen von der Pflege des Scheines, welche überall und für jede Schule ein schweres Uebel ist, müssen die vielen einzelnen Theile des unermeßlichen Lehrstoffes wegen Beschränkung der Zeit, die man demselben widmen kann, auf ein Minimum zurückgebracht werden, in welchem gerade dasjenige Element sich verflüchtigt, welches den Geist in Thätigkeit setzen, und demnach für die Bildung etwas leisten könnte. Du wirst mir vielleicht einwenden, es sey die Geschichtlehrstunde den Schülern doch lieber, als andre. Dieß ist natürlich, schon wegen der Abwechslung, und weil man sich überhaupt immer gerne erzählen läßt. Aber vergleiche nur die Ergebnisse eines fleißigen Unterrichts in der allgemeinen Geschichte mit den Ergebnissen eines fleißigen Unterrichts im Latein; ich meine, was der Geist deiner Schüler nach einem oder zwei Jahren dadurch gewonnen habe: du wirst ausser etwa dem Behalten von Geschichtsdaten keine Frucht jenes Unterrichts auffinden können. Wir wollen, sagt man, oder vielmehr, wir müssen uns eben wegen der Menge des Stoffes auf das Wichtigste beschränken. Was ist aber das Wichtigste? und was ist Maßstab der Wichtigkeit? Nehmen wir diesen her von dem Bedürfnisse des jugendlichen Geistes, oder von der Wissenschaft? Ist z. B. eines der Wichtigsten, daß „die innern staatlichen Verhältnisse auseinandergesetzt, etwa die spartanische Aristokratie entwickelt, die Stufen, auf denen Athen von der Monarchie allmählich zur Demokratie gelangte, angegeben, die innern Kämpfe zwischen Patriciern und Plebejern in Rom dargestellt werden?" Oder daß im Geschichtunterrichte gezeigt werde, „wie die Menschen im Ganzen so sind, wie das Land und das Klima, das sie bewohnen, und daß sich daraus die politischen und geistigen Bildungen erklären lassen?" Oder daß im Geschichtunterrichte „die Geschichte der Literatur und Kunst mit der politischen auf's engste verknüpft werde, weil das innerste geistige Leben eines Volkes mit dessen äußern Verhältnissen eng verbunden ist?" Es wird niemand behaupten wollen, daß solche Maßstäbe des Wichtigen von dem geistigen Bedürfnisse der Jugend hergenommen seyen; denn für alle diese Dinge ist deren Sensorium während der ganzen Laufbahn zur Universität noch nicht entwickelt. Wenn ich in der Schule dergleichen vortrage, auch vorausgesetzt, daß ich wisse und selbständig verstehe, was ich vortrage, so können mir's meine Schüler nachsprechen, aber ohne Verständniß der Sachen. Niemand

in der Welt ist jemals dadurch urtheilsfähig geworden, daß er Andrer Urtheile nachgesprochen hat; und wenn ich durch irgend einen geistigen Stoff gebildet werden soll, so muß meine Urtheilskraft zuallererst dadurch in Bewegung gesetzt und geschärft werden; und nichts wird der Anregung und Schärfung der Urtheilskraft so ganz entgegengesetzt seyn, als wenn wir die Jugend gewöhnen, der Form nach zu urtheilen, in der Wirklichkeit aber nicht zu denken, was eben beim Nachsprechen fremden Urtheils geschieht.

Aber auch da, wo man bei einfacher und mehr natürlicher Auffassung der Aufgabe, welche dem Geschichtsunterrichte vorliegt, die Darstellung der Hauptbegebenheiten, ihrer Ursachen und Folgen, der Charaktere, der Bräuche, der Sitten als das Wichtigste betrachtet, wird die allgemeine Geschichte in solch kompendiarischer Form gegeben werden müssen, daß unsre Schüler außer den etwas ausführlicheren Geschichtsdaten nichts daran lernen, für ihre Bildung nichts daraus ziehen können. Es erscheint mir hiebei das Loos der Mädchen noch härter, als das der Knaben, weil diese letztern doch in ihren Geschichtsdaten allerlei Behelf für ihre andern Sachen finden, und so die saftlose Kost immer noch eher verdauen, während jene an der Geschichte eigentlich die beste Schüssel — zunächst der Religion — auf ihrem Tische haben sollten, und bei der herkömmlichen Behandlungsweise dieses Lehrfachs in der That nichts daran haben. Für die Sachen, welche ich lernen, verstehen soll, müssen doch Kategorieen in meinem Kopfe entweder schon vorhanden seyn, oder sich doch während des Lernens bilden können. Aber die allgemeine Geschichte führt uns baldmöglichst zur Betrachtung innerer und äußerer staatlicher Verhältnisse, und gibt den Knaben und den Mädchen dasjenige, was beide Geschlechter, und das eine vor Allem, begehren, die Erzählung von Menschen, nur insoferne, als deren Leiden und Thun in Kausalverbindung mit den staatlichen Verhältnissen steht. Wie viele gereifte Männer aber, meinst du, werden in einer Stadt von vierzigtausend Seelen seyn, welche für staatliche Verhältnisse überhaupt, ja welche für die ihres eigenen Landes Interesse und Fassungskraft haben? Und die Jugend beider Geschlechter? Es ist zu meiner Zeit in einer ansehnlichen Stadt geschehen, daß, nachdem die oberste Lehrstelle an einer „höhern" Töchterschule zur Bewerbung ausgeschrieben war, unter den verschiedenen Bewerbern, welche in Gegenwart der Väter der Stadt Probelektionen zu halten hatten, derjenige die Stelle erhielt, welcher mit der Frage: Was ist eine Republik? vor die Mädchen hingetreten war. Sicherlich hätte man sogleich nach dieser Frage dem Manne

Satis est zurufen, und ihm erklären sollen, daß man einen Schulmeister, nicht einen Staatsmann suche. Indem wir dasjenige, was der gelehrte Geschichtforscher als das Wichtigste in derselben erkennt, auch sofort als das Wichtigste für die Jugend erklären, versagen wir dieser die Mittheilung desjenigen Stoffes, welcher bildend für sie werden könnte, und lassen sie noch dazu mit der falschen, die Wißbegierde in geschichtlichen Dingen abstumpfenden Meinung von uns gehen, „daß sie Geschichte gehabt hätten.“ *)

Vielleicht gerathe ich in's andere Extrem, wenn ich den Satz aufstelle: man sollte bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts durch die ganze Schule lediglich von der Erwägung dessen ausgehen, was in der Geschichte für die Jugend bildend seyn könne. Freilich sollte wohl ein Jeder, der Vorschläge für eine neue Praxis macht, diese durch Darlegung wohlgelungener Versuche empfehlen können, die er selbst gemacht, oder doch in unmittelbarer Nähe beobachtet hat. Das kann ich nun allerdings so wenig als Andre, welche auf eine Neugestaltung dieses oder des gesammten Unterrichts dringen. Indessen wird auch ohne besondere Versuche kaum zweifelhaft seyn können, in welcher Gestalt der Geschichtsunterricht für die Jugend bildend werden könne. Die persönliche Geschichte, die Erzählung von Menschen, wird geeignet seyn, dasjenige zu leisten, was Staats-, Kultur-, Kunstgeschichte der Jugend nicht leistet. Ich verlange für den ganzen Lauf durch diejenigen Klassen der Schule, welche jenen Unterricht genießen, dasjenige, was Peter die naive Geschichtserzählung nennt. Religions- und Geschichtsunterricht sollen nebeneinander hergehen, nicht zwar so, daß der letztere seine Gestaltung von jenem empfange, wohl aber in der Weise, daß der seinen eigenen Weg verfolgende Geschichtsunterricht im Ganzen eine in's Einzelne gehende Ausführung des anthropologischen Theiles des Religionsunterrichts vorstelle.

Wenn dieses richtig ist, so wird die allgemeine Geschichte nicht

---

*) Macaulay im Machiavelli S. 18 der Seemann'schen Uebersetzung: Wie Philipp sein Heer bei Chäronea aufstellte, wo Hannibal über die Alpen stieg, ob Maria Darnley in die Luft sprengte, ob Siquier Carl XII. erschoß, und zehntausend Fragen ähnlicher Art, sind an sich bedeutungslos. Die Forschung mag uns ergötzen, doch erhält unsre Weisheit durch ihre Lösung keinen Zuwachs. Nur der liest die Geschichte mit Nutzen, der beobachtet, wie mächtig die Umstände auf die Gefühle und Meinungen der Menschen einwirken, wie oft Laster in Tugenden, und Paradoxa in Axiome sich verwandeln, und der dadurch das Zufällige und Vergängliche in der Menschennatur vom Wesentlichen und Bleibenden unterscheiden lernt.

nur einen großen Theil des Materials aufgeben, das sie bisher in die Schule hereinbringt, sondern es wird auch der Stoff für die Schule, den sie festhält, in Reihen von Geschichten auseinandergehen, welche an sich nicht chronologisch untereinander zusammenhängen, wenn gleich das, was die eine Erzählung gibt, oft als Ursache oder Folge dessen sich erkennen läßt, was in der andern Erzählung enthalten ist. Die chronologische Verbindung zwischen den einzelnen Geschichten oder Erzählungen wäre durch eine mäßige Sammlung von Geschichtsdaten herzustellen, welche natürlicherweise auch die Hauptdata der Erzählungen enthielte, und allmählich, doch nicht zur Vorbereitung, sondern zur Wiederholung von den Schülern ganz auswendig gelernt würde. In diese auswendigzulernenden Geschichtsdaten, welche den Zusammenhang zwischen den einzelnen Erzählungen bilden, würde ich gerade diejenigen Punkte aufnehmen, welche der Schüler, obwohl er sie noch nicht versteht, doch kennen muß, wie innere und äußere staatliche Verhältnisse. Die geographische Unterlage wäre allerdings durch fleißige Anwendung der Karten bei den Erzählungen selbst zu geben. Nec meus hic sermo; für die Klassen, welche den Unterricht in Geschichte zuerst empfangen, ist derselbe längst in biographischer Form begehrt worden. Nur die Ausdehnung der Geschichten statt der Geschichte auf den ganzen Lauf durch's Gymnasium ist meines Wissens ein neuer Vorschlag, wovon mich auch das nicht abschreckt, daß unser leidenschaftlich-wissenschaftlicher Freund B. mich wohl für einen abnormis sapiens crassaque Minerva erklären wird. Denn das gebe ich leicht zu, daß, wer meinen Vorschlag annähme, auf die wissenschaftliche Gestaltung des Geschichtsunterrichts ebendamit verzichten würde.

Wenn du mich fragst, welcherlei Früchte ich von der Annahme und Ausführung meines Vorschlags, und was ich von solch einer Behandlung der Geschichte für die Bildung der Jugend erwarte, so antworte ich, daß erstens die Jugend für dieses Fach des Unterrichts erwarmen, und dadurch befriedigt werden kann; wovon sodann die weitere Folge seyn würde, daß die Lust zur Geschichte von der Schule nicht abgestumpft, sondern vielmehr die zur Erforschung noch anderer Partieen der Geschichte geweckt werden würde; ferner, daß eben wegen der erregten Theilnahme unsern Schülern mehr bliebe und haftete, als jetzt der Fall ist. Für die Bildung aber würde diese Behandlung der Geschichte — den rechten Lehrer vorausgesetzt — das leisten, daß die sittliche Urtheilskraft der Jugend erweckt und gestärkt würde. Das leistet die Wahrheit in Gestalt der Gnome nicht, wohl aber im Bilde, wie die Parabeln des neuen Testaments darthun. Wie bei'm übrigen Unter-

richt, namentlich auch im Religionsunterricht, bleibt es auch hier dahingestellt, ob der Schüler das Gelernte und Erkannte auf und für sich selbst anwende. *Οὐχ ἱκανὸν τὸ εἰδέναι περὶ ἀρετῆς, ἀλλ' ἔχειν καὶ χρῆσθαι πειρατέον.* Aristot. Eth. Nic. X, 10. *ἐπιζητήσειε δ'ἄν τις ἴσως καὶ τὸ τοιοῦτον, ἀράγε ἔργῳ εἰδήσας ταῦτα καὶ δὴ εὐδαίμων ἔσομαι; οἴονται γάρ. Τὸ δ'ἐςὶν οὐ τοιοῦτον· οὐδεμία γὰρ οὐδὲ τῶν ἄλλων ἐπιςημῶν παραδίδωσι τῷ μανθάνοντι τὴν χρῆσιν καὶ τὴν ἐνέργειαν, ἀλλὰ τὴν ἕξιν μόνον.* Idem Magna Mor. II, 10.

Daß die Aufgabe für den Lehrer, welcher frei vorzutragen hat, um Vieles schwerer werden würde, ist unzweifelhaft. Er müßte den Quellen selbst nachgehen, woraus er die Geschichten schöpft, um durch seine eigene unmittelbare Anschauung, welche er den Schülern mittheilt, den Eindruck der Wahrheit bei diesen zu machen. Und hier muß ich deiner Einwendung begegnen, daß der Schüler nur der geschichtlichen Konception, nicht auch der geschichtlichen Perception fähig sey. Seine Perception ist hier freilich eine andere, als in der Mathematik und den Sprachen, auch als die des Gelehrten, welcher auf Urkunden und Quellen zurückgeht und Peters Vorschlag, wenigstens die gereifteren Schüler zu der einen und der andern Quelle selbst zu führen, scheint mir, so schön er ist, in der Ausführung unüberwindliche Schwierigkeiten zu haben, sobald andre Quellen außer den klassischen an die Reihe kommen sollten. Aber eine Perception muß bei'm Schüler eintreten, wenn dieser Unterricht etwas wirken soll; wie das auch an der gewöhnlichsten Art, denselben zu ertheilen, den größten Tadel verdient, daß man's nur bis zu vagen oder auswendiggelernten Konceptionen und nicht weiter bringt. Und das eben macht die Aufgabe des Lehrers um Vieles schwerer: er muß die intensivste subjektive Gewißheit und Sicherheit über seinen Stoff in die Lehrstunde mitbringen, wenn sein Vortrag den Eindruck objektiver geschichtlicher Wahrheit bei den Schülern hervorbringen soll. Denn die Perceptionskraft der Jugend für Geschichtliches (wie für den religiösen Stoff) wohnt in ihrem Wahrheitsgefühle: wenn meine Erzählung oder Beschreibung den Eindruck auf meine Schüler macht, daß sie deren Wahrheit empfinden, so ist die Perception des gegebenen Stoffes vor sich gegangen. Ich weiß dieses Wahrheitsgefühl nur mit demjenigen Gefühl zu vergleichen, vermöge dessen wir in gemalten Bildern unbekannter Personen leicht erkennen, ob sie getroffene Porträts oder Phantasie-Bilder seyen. Dieses Wahrheitsgefühl wird unangeregt bleiben, solange unser Geschichtsunterricht nur in etwas erweiterten Geschichtsdaten besteht. Die persönliche Geschichte dagegen wird dieses Gefühl immer ansprechen.

Ob man aber dem Lehrer eine um so Vieles schwierigere (allgemeine und besondere) Vorbereitung zur Pflicht machen könne? Den Lehrern, welche zwanzig bis dreißig Wochenstunden in verschiedenen Fächern zu geben haben, gewiß nicht, wohl aber denen, welche mit der Hälfte dieser Stundenzahl bedacht und mit dem Geschichtsunterrichte als ihrem besondern Fache betraut sind. Ich denke mir als Unterrichtsstoff von der Klasse an, welche Geschichte zu lernen anfängt, bis einschließlich der Klasse, welche in unsern obern Gymnasien die jüngste ist (Normalalter das Jahr zwischen dem 14ten und 15ten) nur die alte, und für die drei letzten Gymnasialjahre nur die deutsche Geschichte, natürlicherweise so, daß die wichtigsten Persönlichkeiten andrer Länder und Völker ebenfalls an ihrem Orte zur Darstellung kommen. Die erste Hälfte des Geschichtsunterrichts, ich meine bis auf Konstantin den Großen, wird jedenfalls zum größten Theile solchen Klassen zufallen, deren Lehrern eine so spezielle Vorbereitung nicht angemuthet werden kann. Darum, und weil, je jünger der Schüler ist, ihm der oratio continua zu folgen um so schwerer wird, sollte die ganze alte Geschichte nicht frei vorgetragen, sondern von den Schülern unter Anleitung des Lehrers gelesen werden. Die Lesebücher, welche in der lateinischen Schule oder den jüngern Gymnasialklassen gebraucht werden, sollten aber nur ausführliche, geordnete Geschichten aus der alten Welt enthalten; und diese sollten jenes Gemisch von Prosa und Poesie, welches gewöhnlich Lesebuch genannt wird, ganz aus der Schule verdrängen. Diese Art von Lesebüchern könnte der Jugend zur Unterhaltung im Hause empfohlen werden. Jene Geschichten aus der alten Welt sollten von genauen Angaben ihrer Quellen begleitet seyn; und die Vorbereitung des Lehrers hätte darin zu bestehen, daß er die Citate fleißig nachläse und sich merkte, damit er selbst mit dem Inhalte der Geschichte vertrauter werde, als durch das blose eigene Lesen derselben geschehen kann. Im Unterricht würde er schon durch das Anhalten zum richtigen Lesen das Verständniß der Sachen fördern, und oft Halt machen, um das eben oder auch das früher Gelesene rekapituliren zu lassen, und die neben den Geschichten hergehenden Geschichtsdaten zu wiederholen, auch die Geschichten in der Weise zu Hausaufgaben verwenden, daß er seine Schüler anhielte, gelesene oder nichtgelesene Geschichten sich zu Hause zum freien Vortrag in der Schule zu merken.

Zwischen der Abfassung dieser Epistel habe ich in der Absicht, mich selbst besser zu instruiren, **Heinrich Deinhardts** gedankenreiche *) Anzeige von **Peters** und **Löbells** Schriften über den

*) Neue Jahrbücher rc. 1850. LX, I, S. 129 fgde.

Geschichtsunterricht auf Gymnasien nachgelesen, und da, wie auch anderswo, z. B. von Heinrich Thiersch *) den Zustand des Gymnasialwesens um ein Bedeutendes hoffnungsloser dargestellt gefunden, als mir derselbe in dem engen Kreise erscheint, den ich überschauen kann. Wenn Deinhardt sagt: „die Gymnasien sind gefährdet, oder sie sind vielmehr gleich den Universitäten und allen übrigen historischen Lehranstalten in einer völligen Auflösung begriffen, während die vom Bedürfniß der Gegenwart neu emporgetriebenen bis jetzt weder sicheren Bestand noch feste Form erlangt haben ...... In unsrem ganzen Schulwesen, von der Elementarschule bis zu den Universitäten, ist die ehemalige Sicherheit des Bewußtseyns, der beschränkte, aber streng umschriebene Zweck, die feste Bestimmtheit des Stoffes und der Methode verloren gegangen, und ein zerfahrenes Wesen, ein haltloses Experimentiren an dessen Stelle getreten" — so finde ich innerhalb meines Gesichtskreises allerdings der Art, nicht aber dem Grade und auch nicht der Ausdehnung nach dieselben Uebelstände. Wenn aber D. meint, „es müßten alle unsre Schulen zu einer Volksschule, zu einem einheitlichen Organismus, in welchem die besondern Anstalten ihre nothwendige Stelle finden, gestaltet werden, wenn geholfen werden solle," so muß ich mich gerade zur entgegengesetzten Ansicht bekennen. Nur dann wird der Stand unserer Schulsachen ein verzweifelter seyn oder werden, wenn wir eine Erhebung aus den vorhandenen Uebelständen von einer Gesammtradikalreform des ganzen Unterrichtswesens von Unten bis Oben abhängig machen, diese Radikalreform abwarten wollen. So, wie's im Allgemeinen steht, ist es gar nicht wünschenswerth, daß eine solche eintrete, schon wegen der Verwirrung der Sprache, welche unter uns herrscht; aber auch wegen des Nichtberufs unsrer Zeit zum Organisiren. „Organisationen sind Maschinen, deren Baumeister in ihres Herzens Dummheit vergessen, daß die Bestandtheile von Fleisch und Blut sind" — hat ein im Leben mir nahe gestandener, vorzüglich durch Geschichtsstudien gebildeter Mann unter den Eindrücken dessen, was um ihn her geschah, vor etwa dreißig Jahren in sein Tagebuch geschrieben. Aber das ist wünschenswerth und ausführbar, daß man in und an einzelnen Partieen zu bessern anfange, so wie es das Preußische Ministerium mit den Schullehrerseminarien gethan hat. Was durch mittlere Befähigung der Lehrer am Mittelschlag der Schüler ausgerichtet werden kann, ist als ausführbar, und ebendarum als ganz unbedenklich zu betrachten. An den verschiedenen Schulplanen, mit denen ich in früheren Dienstverhältnissen in Konflikt

*) Ueber christliches Familienleben, 2te Auflage, S. 164.

gerieth, war mir kaum etwas Andres so peinlich, als die faktisch darin ausgesprochene Ansicht, daß man von Lehrern und Schülern das Doppelte und Dreifache verlangen müsse, um das Einfache zu erzielen; während dieß der gerade Weg dazu ist, nicht das Einfache, ja nicht die Hälfte des Einfachen, oder vielmehr nichts als Schein und Unwahrheit zu Stande zu bringen. Hinwiederum ist offenbar, daß ganz mäßige, aber streng eingehaltene Anforderungen mehr als das Maß des Geforderten bei denjenigen erzielen, welche eigenen Trieb und mehr Fähigkeit haben.

Ich bekenne, daß ungeachtet des Scharfsinnes und der bedeutenden Sachkenntniß, womit Deinhardt seine Vorschläge zur Bildung der vier Stufen des Geschichtunterrichts in der lateinischen Schule und im Gymnasium, der biographisch-historischen, der universalpragmatischen, der ethnographischen und der universalgeschichtlichen Stufe, dargelegt hat, mir, auch eine Reorganisation des gesammten Schulwesens in seinem Sinne vorausgesetzt, doch eine Erhebung des Geschichtsunterrichts aus seiner gegenwärtigen Apathie auf dem vorgeschlagenen Wege nicht möglich erscheine, wenn anders nicht die Anlagen der Schüler, welche D. kennt und sich denkt, dem Grade und der Art nach andere sind, als die der Jugend in den mir bekannten Schulen. In diesen angewandt würde jene Behandlung der Geschichte mit Nothwendigkeit das Nachsprechen der Reflexionen des Lehrers statt der wirklichen Aufnahme des Stoffes von Seiten der überwiegenden Anzahl der Schüler zur Folge haben.

Es liegt, denke ich, jene Zeit hinter uns, wo man im klassischen Unterricht so ziemlich vergessen hatte, was davon der Universität, und was der Schule zugehört, und wo man vielfältig so interpretirte, wie wenn unsre Aufgabe wäre, schon gemachte Philologen und Kritiker auf die Universität zu entlassen. Hat das Gymnasium in dieser unsrer wichtigsten wissenschaftlichen Aufgabe seine Stellung und sein Interesse wieder besser begriffen, so ist es gewiß das Nächste, was wir zu thun haben, daß wir auch im Geschichtsunterrichte von der Höhe der Universität, auf welche uns, wer, weiß ich nicht, hinaufgeführt hat, in die mittlere, uns zuständige Region herniedersteigen.

Πᾶν ὄρος καὶ βουνὸς ταπεινωθήσεται.

Eine Festgabe für Jung und Alt.

Mit dieser Empfehlung an der Stirne kommt uns so eben ein Buch in die Hand, dessen Durchsicht uns überzeugt hat, daß der Titel des Buches nicht zuviel verspricht, deßhalb beeilen wir uns, *) dasselbe Eltern und Collegen zu empfehlen. Es sind dieß die Sterne Schwabens, eine Sammlung von 200 Sonetten, deren jedes einen Stern besingt, d. h. einen Mann Schwabens, der seinem ganzen Dasein nach, oder wenigstens nach einer Seite seines Wesens hin zur Verherrlichung seines Vaterlandes beigetragen hat. Lebende Größen sind nicht aufgenommen. Der Verfasser giebt als Zweck dieser Sammlung an, seinen Landsleuten, den Württembergern, denn auf diesen Theil Schwabens beschränkt er sich so ziemlich, in angenehmer Form Gelegenheit zum Bekanntwerden mit den großen Männern des Vaterlandes zu geben und die Enkel zur Nacheiferung der Vorfahren anzuspornen. Somit ist das Buch namentlich auch der Jugend bestimmt und deßhalb verdient es an sich schon unsere Aufmerksamkeit. Aber zweihundert Sonette! höre ich Manchen ausrufen. Beruhige er sich. Unter diesen Sonetten sind viele recht hübsche, manche natürlich auch weniger gelungene; die meisten aber werden dem Leser Freude machen. Doch unser Verfasser scheint ein billig denkender Mann und kein eitler Dichter zu seyn, deßhalb verlangt er nicht, daß man einzig seine Sonette lese, sondern er giebt jeder Nummer eine kurze biographische Skizze bei und nimmt es nicht übel, wenn man das einemal das Sonett und das anderemal die Skizze liest. Wer beides thut wird finden, daß es dem Dichter meist gelungen ist, im Sonett das Wesentlichste am Mann herauszugreifen und rund zu behandeln. Diese Möglichkeit bot nur das Sonett und deßhalb hat auch der Verfasser, wie er sagt, diese Form gewählt. Jene prosaische Beigabe zu jeder Nummer aber macht jedenfalls das Buch zu einem solchen, das wir mit wirklichem Nutzen unseren Schülern vom 13. Jahre an in die Hand geben können; denn dieses Alter hat für Biographisches ohnehin viel Sinn und wird mit Freuden die Bekanntschaft großer Männer des Vaterlandes machen, wozu ihm sonst nicht zuviel Gelegenheit geboten ist.

St. W. G.

*) Diese Ankündigung wurde kurz vor Weihnachten geschrieben, konnte aber damals nicht mehr aufgenommen werden, weil der Druck der December-Nummer schon begonnen hatte.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Derwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

März — № 3. — 1856.

Vorschlag, betreffend die Abschaffung des Titels „Elementarlehrer."

Mit dem Begriff „Elementarschule" verbindet man in deutschen Landen ganz verschiedene Bedeutungen. Theils, wie z. B. in Preußen, versteht man darunter die Volksschule in ihrem ganzen Umfang, theils und namentlich in pädagogischen Schriften, nur die unterste Classe derselben, theils und insbesondere in Württemberg die Vorbereitungs-Classe für die Latein- und Realschule. Daher kommt es, daß wenn Jemand schlechthin von Elementarschulen und Elementarlehrern spricht, wenigstens in Württemberg Niemand genau weiß, was darunter zu verstehen sei. Da wird von manchen Kanzeln herab verkündigt: Morgen Vormittag wird die Knaben- und Mädchenschule geprüft werden, Nachmittags die Elementarschule, übermorgen die Schule des Elementarlehrers, alsdann die Realschule ꝛc. Die Leute müssen sich dabei offenbar fragen: Ist denn die Elementarschule nicht die Schule des Elementarlehrers? worauf man mit ja und mit nein antworten könnte.

Meines Wissens ist die Benennung „Elementarlehrer" unter dem Volk nirgends üblich; sie ist weder dem Beamten, noch dem Bürger mundgerecht geworden und wird es auch nie werden; dagegen weiß Jedermann von früheren Zeiten her noch ganz gut, was man unter einer Collaboratur versteht. Hierunter denkt man sich wirklich die zweite lateinische Lehrstelle in solchen Städten, die nur eine Latein- aber keine Realschule haben; indessen ist diese Benennung auch in mehreren Orten geblieben, in welchen sich nun auch eine Realschule befindet. Eine solche Collaboratur unterscheidet sich nun in gar nichts von einer Elementarlehrstelle, wie sich überhaupt das Geschäft eines Elementarlehrers in nichts von dem eines Collaborators unterscheidet. Warum also eine Benennung länger fortbestehen lassen, die nirgends üblich ist, und die nur zur Sprachverwirrung beigetragen hat? Das Richtigste dürfte sein, wenn den deutschen Schulen insgesammt der Name „Volksschule" beigelegt wird, den untersten Classen derselben der Name „Elementarschule," den niedersten Lehrstellen aber, an welchen lateinisch gelehrt, der Name „Collaboratur," den man füglich auch denjenigen unter dem K. Studienrath stehenden Stellen beilegen könnte, in welchen noch nicht Latein gelehrt wird.

Einsender dieses ist überzeugt, daß er im Sinn aller Elementarlehrer spricht, wenn er hier der hohen Oberstudienbehörde gegenüber den Wunsch äußert, es möchte nun, da das Elementarlehrer-Examen ohnehin aufgehört hat und die betreffenden Stellen nur noch mit Präceptorats- und Reallehramts-Candidaten besetzt werden, was ganz zweckmäßig ist, die Benennung „Elementarlehrer" baldmöglichst abgeschafft und dafür der Titel „Collaborator" amtlich eingeführt werden.

Den niedern unter dem K. Studienrath stehenden Lehrern, die durchschnittlich einen höhern Grad allgemeiner Bildung besitzen dürften, als man vielleicht anzunehmen geneigt ist, thut eine bessere Stellung noth. Hiezu trägt nun aber auch die Einführung des Titels „Collaborator" etwas bei, da, wie schon gesagt, die Benennung Elementarlehrer ganz ungebräuchlich, der Titel Collaborator aber den Leuten von früheren Zeiten her noch ganz mundgerecht ist. Für die Stellung eines Mannes ist auch der Titel nicht ganz gleichgültig und es ist beinahe Niemand, der ganz darüber wegsähe, weßhalb auch Niemand unter diesem Vorschlag eine alberne Titelsucht wird erkennen wollen.

Das mittelländische Meer.

(Schluß.)

Und welches sind nun die Güter, welche Europa im Laufe der Jahrtausende aus Asien und Afrika erhielt? Wie Europa seine Einwohner aus Mittelasien, wahrscheinlich über Kleinasien, erhielt, wo sie vorerst entwildert wurden, so empfing es auch auf diesem Wege seine Hausthiere, Cerealien, die Obstarten und den edlen Weinstock. Alle zogen über die beiden ersten Kulturländer Europas, Griechenland und Italien, und verbreiteten sich von da allmählig in das übrige Europa. Denn hat sich eine Pflanze an ein kälteres Klima gewöhnt, so tritt sie die Wanderung mit viel besserem Erfolge an. So würden sich die Obstarten von Asien vor 1900 Jahren unter den Römern, oder vor 1000 Jahren unter Karl dem Großen, nicht so leicht nach Deutschland haben verpflanzen lassen, wenn sie nicht den Weg über Griechenland und Italien gemacht und in hundertjährigen Standquartieren sich unter dem milden Strahle der hellenischen und hesperischen Sonne akklimatisirt hätten. *)

Einige Pflanzen, welche der Gegenstand des Garten- und Ackerbaus oder der Industrie wurden, haben seit den fernsten Jahrhun-

*) Meine Kulturgeschichte Seite 33.

derten das wandernde Menschengeschlecht von einem Erdstriche zum andern begleitet. So folgte in Europa im Alterthum die Weinrebe den Griechen, der Dinkel den Römern, die Cypresse den Persern, im Mittelalter Baumwolle den Arabern, die Opiumpflanze den Muhamedanern. Ebenso begleitete die Dattelpalme die Araber überall hin auf ihren Eroberungszügen, sowohl ostwärts an die Ufer des Indus, als auch gegen Abend in die wärmern Gegenden Spaniens und Italiens.

Eines der vorzüglichsten Mittel, durch welches Kultur verbreitet wurde und wird, ist der Handel, und auch hier war das Mittelmeer der erste Schauplatz, auf welchem sich der kecke Seefahrer den Wogen des Meeres anvertraute. Phönizien und Vorderasien waren für den Handel mit dem Abendland außerordentlich günstig gelegen. Was das Schiff der Wüste diesen Ländern vom Süden und Osten zuführte, das wurde in ihren Häfen auf Schiffe geladen und weiter versendet. Ihre Bewohner, Griechen und Asiaten, bildeten sich, von ihrer Lage begünstigt, zu seefahrenden Völkern, indem sie die Zwischenhändler zwischen drei Welttheilen wurden, und vertauschten auf ihren Märkten spanisches Silber und Bernstein von der Küste des baltischen Meeres gegen indische Gewürze und arabischen Weihrauch. Jahrtausende ging so der Handel friedlich seine Straße und entfaltete sich am ungestörtesten und freudigsten zu der Zeit, als die Völker, die um das Becken des mittelländischen Meeres wohnten, in einem gewissen politischen Gleichgewicht waren, der stolze Römer noch nicht auf Karthagos Trümmern saß, sondern der Handel dieser Tochter Südens noch friedlich neben den unbedeutenden Anfängen der römischen Kaufleute blühte, die Etrusker die Erzeugnisse ihrer Kunst, wetteifernd mit den Phöniziern auf den Weltmarkt brachten, die ordnungsvolle Regierung des Darius Hystaspis und seiner nächsten Nachfolger Asien und Aegypten in innerer Ruhe und Sicherheit hielt, so daß man ohne Schwierigkeit von den Grenzen Indiens bis an das Ufer des Mittelmeeres reisen konnte, und die Palmenstadt noch den ermüdeten Karawanen ihre gastlichen Säulenhallen öffnete. Als aber Alexander das persische Reich gestürzt und den phönizischen Handel vernichtet hatte, folgten schwere, unsichere Zeiten für den Handel. Alexanders Reich zerfiel; die Karawanenstraße wurde durch die Grenzen oft feindselig einander gegenüberstehender Reiche durchschnitten und nur der weisen Sorge der Ptolemäer verdankte Alexandrien seinen blühenden Welthandel. *)

*) Meine Kulturgeschichte Seite 295.

Auch unter der römischen Herrschaft blieb Alexandrien der Mittelpunkt des Handels. Durch die Eroberungen der Araber erlitt der Handel eine heftige Erschütterung; doch dauerte die Störung nicht lange. Ebenso behauptete Aegypten auch während der Kreuzzüge seine natürliche Wichtigkeit für den Handel. In dieser Zeit rissen die Italiener, oder wie man sie im Norden von Europa nannte, die Lombarden den ausgedehnten Verkehr mit Asien an sich. Die Städte Venedig, Genua, Pisa, Amalfi theilten sich in diesen Handel. Sie hatten Handels-Niederlagen in Konstantinopel und am schwarzen Meere errichtet, sowie sie auch Kaufhäuser in Alexandrien und Konsuln in allen Haupthandelsstädten Asiens besaßen. So blieb es, bis Amerika entdeckt und der Seeweg nach Ostindien aufgefunden wurde. Nun trat eine völlige Umwälzung in den Handelsverhältnissen Asiens und Europas ein, Italiens Handelsstaaten sanken und neue Handelsnationen brachten auf neuen Wegen dem staunenden Europa die alten Schätze des Orients. *) Merkwürdiger Weise kehrt in neuerer Zeit der Zug der Reisenden wieder zur alten Straße über Aegypten nach Ostindien zurück und Alexandrien erhebt sich zu neuer Wichtigkeit. Seitdem Dampfschiffe das Mittelmeer durchkreuzen, ohne sich durch die unregelmäßigen Winde aufhalten zu lassen, reisen die Personen, die nach Ostindien wollen, nach Aegypten, gehen über die Landenge von Suez, besteigen dort parat liegende Dampfer und gelangen durch das rothe Meer nach Ostindien. Sie vollenden auf diesem Wege die Reise in 30—35 Tagen. Nur ist es Schade, daß kein einziges Land, das von den Fluthen des Mittelmeeres bespült wird, die Dampfschifffahrt durch reiche Kohlenlager unterstützen kann. Zwei Projekte, eine Eisenbahn, welche zwischen Alexandrien, Kairo und Suez gebaut wird, und ein Kanal, der die Landenge durchschneiden soll, beweisen die Wichtigkeit dieser Straße. Aber nur Personen und Waaren von großem Werth und geringem Gewichte (Shawls, Seide, Goldarbeiten u. s. w.) werden den Eisenbahn-Transport lohnen, während die Rohprodukte Indiens, welche kaum die gegenwärtige Fracht zahlen können, vom Transport über die Landenge ausgeschlossen sind und nach wie vor den Weg um das Kap nehmen müssen, welcher sechs Monate erfordert. Gelingt der Plan, so wird das mittelländische Meer zum zweitenmal der Mittelpunkt des Handels zwischen Europa und Asien. Schon die Alten hielten zwar das rothe und indische Meer für höher als das mittelländische, und daher scheuten sich die ägyptischen Könige auch, beide Meere durch einen Kanal

*) Meine Kulturgeschichte Seite 297.

zu verbinden, weil sie den Einbruch verwüstender Ueberschwemmungen davon fürchteten. Aber der alte Irrthum, daß der Spiegel des rothen Meeres sogar um 10 Metres höher liege, als der des Mittelmeeres, ist durch neuere Nivellements gänzlich als beseitigt anzusehen.

Die Richtung, in welcher der Kanal zu liegen kommt, führt durch die Bitterseen, die beiden Endpunkte sind Suez und Pelusium. Der Kanal bekommt eine Länge von 30 Seemeilen, das Bett eine Breite von 100 und eine Tiefe von 8 Metres. Sechs Jahre hält H. v. Lesseps hinreichend zur Beendigung der Bauten, die Kosten berechnet man auf 162 Mill. Franken. Der alte Irrthum, daß der Spiegel des rothen Meers höher liege, als der des Mittelmeers, ist jetzt gänzlich als beseitigt anzusehen. Schon jetzt herrscht ein lebhafter Handel auf dem mittelländischen Meere. Die bedeutendsten Städte, welche daran Theil haben, nehmen, sind:

a) in Spanien: Cadiz, zwar am atlantischen Meere, aber hart an der Meerenge gelegen, schon von den Phöniziern als Gadir zu einem Haupthandelsplatz zwischen dem Morgen- und Abendland bestimmt; Malaga, Barcellona.

b) in Frankreich: Marseille, das seit seiner Gründung durch die Phokäer 560 vor Christi Geburt nicht aufgehört hat, seine Augen auf seine östliche Heimath zu richten.

c) Italien und die Inseln: Genua, Livorno, Neapel, Ancona, Venedig, Messina, Palermo, Kagliari.

d) Deutschland: Triest.

e) Griechenland: Syra, Nauplia, Korinth, Patras und Piräos.

f) Europäische Türkei: Konstantinopel und Salonichi.

g) Türkisch-Asien: Smyrna und Beirut.

h) Handelsstädte am schwarzen Meere: Odessa und Taganrog.

i) Afrika: Alexandria, Damiette, Tripoli, Tunis, Algier, Tetuan und Tanger. *)

Durch den Besitz von Festung und Hafen von Gibraltar, Malta und den jonischen Inseln üben seit langer Zeit die Briten die Herr-

---

*) Um den Aufsatz aufnehmen zu können, hat man, im Einverständniß mit dem Verfasser, sich erlaubt, hier einen Abschnitt, „die natürliche Beschaffenheit des mittelländischen Meeres, seine Theile, Dimensionen,“ überhaupt Alles, das auch eine etwas ausführliche Geographie bietet, wegzulassen.

schaft über das Meer aus, die natürlicher den Italienern gebührte, an welcher aber seit der Eroberung von Algier auch die Franzosen Antheil nehmen; wer in Zukunft die Herrschaft im schwarzen Meere erhält, darüber werden die eisernen Würfel des gerade jetzt in ein neues Stadium tretenden Kriegs entscheiden.

Die Uebung des Auges.

Die Vorschriften wegen der Kurzsichtigkeit junger Leute, welche durch den Königlichen Studienrath in einem Erlasse vom 7. August 1852 ausgegeben und unter dem 26. Januar 1856 wiederholt eingeschärft worden sind, veranlassen den Einsender, auf Einiges aufmerksam zu machen, worüber er an sich selbst und an der zu erziehenden Jugend Erfahrungen gesammelt hat.

Es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß das Auge — gleich jedem andern Organe — wie einer Verbildung, so auch der Ausbildung fähig ist. Somit handelt es sich bei unsern Schülern nicht blos darum, daß wir ihre Augen vor schädlichen Einflüssen schützen; sondern daß wir sie lehren, den Gesichtssinn so gut als möglich auszubilden. Die harmonische Ausbildung der Glieder nun soll durch das Turnen erzielt werden; und es wird deßhalb die Ansicht nicht befremden, daß die Aufgabe der Schärfung des Auges vorzugsweise in den Bereich des Turnunterrichts zu ziehen sey. — Erheischt ja das Turnen selbst schon die Tüchtigkeit des Auges in hohem Grade: Wie unsicher ist z. B. Hoch- und Weitsprung bei einem Turner, dem das Auge nicht den gehörigen Dienst leistet; wie oft verunglückt bei ihm eine Bewegung, wenn das in Anspruch genommene Glied am Auge einen schlechten Secundanten hat! Der Lehrer also, dem das Auge seiner Schüler am Herzen liegt, wird dieselben bei jeder Gelegenheit zu Uebungen im Sehen auffordern; er wird sie daran gewöhnen, daß sie auf Spaziergängen und Turnfahrten entfernte Gegenstände genau in's Auge fassen; er wird ihnen auftragen, daß sie, wenn sie das Gesicht längere Zeit zum Lesen und Zeichnen gebraucht haben, die Interstitien benützen, um in's Freie zu gehen und in's Weite zu sehen.

Aber noch ein spezielleres Mittel möchte ich hier zur Sprache bringen, das besser als Hoch- und Weitsprung und besser als Gerwerfen zur Uebung des Auges dienen, und zu Verfolgung derjenigen Zwecke, welche wir in zweiter Linie durch Turnübungen erreichen wollen, vortrefflich dienen müßte, — ich meine das Schießen mit der Bolzbüchse.

Eine gute Bolzbüchse ist im äußeren genau von derselben Construktion, wie eine gewöhnliche Standbüchse; es kann aus ihr auf die Entfernung von 30 bis 40 Fuß mit derselben Sicherheit nach einem Schwarzen von 1 Zoll Durchmesser geschossen werden, wie aus einer Standbüchse auf eine Entfernung von 300 Fuß nach einem Schwarzen von 5 Zoll Durchmesser. Dieselbe bedarf nicht des Putzens und erfordert keinen Aufwand an Schießmaterial.

Eine zweckmäßige Benützung dieses Instruments schärft vor Allem das Auge durch gleichzeitige genaue Fixirung eines Punktes in der Ferne und in der Nähe; sie gibt aber auch Veranlassung zur Angewöhnung einer angemessenen, festen Haltung; sie lehrt, im entscheidenden Augenblicke mit Vorsicht und Ruhe handeln, und mit einem empfindlichen Werkzeug sorgfältig umgehen.

Die Schule soll für das Leben bilden; dort gilt aber das Sprichwort: „ein bewaffneter Mann, ein starker Mann." „Bewaffnet" ist aber nach modernen Begriffen blos Derjenige, welcher mit einer gezogenen Schußwaffe umzugehen versteht; und die Erfahrung lehrt nicht blos, daß der geübte Schütze ein eigenthümliches Gefühl von persönlicher Sicherheit in sich trägt; sondern, daß ein solcher — besonders in unruhigen Zeiten — eher als ein Anderer seine Meinung zu sagen und mit unerschrockenem Muthe seinen Pflichten nachzukommen wagt.

Daß die Jugend durch diese Schießübungen zu einem Geschlechte von „Jägern" erzogen werde, glaube ich nicht fürchten zu müssen, da dasjenige Wild, welches mit der Büchse erlegt wird, ausgerottet ist, und da ein sehr großer Unterschied stattfindet zwischen dem Schießen aus dem glatten Rohre des Jägers und dem gezogenen Rohre des Schützen.

Ich halte seit einiger Zeit dergleichen Schießübungen mit Schülern von 13 bis 15 Jahren, wobei ich eine in der Gewehrfabrik zu Amberg verfertigte Bolzbüchse benütze. Diese Uebungen haben mir zur Genüge bewiesen, daß eine systematische Behandlung des Schießens als Turnübung wohl ausführbar ist, und daß es keine allzugroße Mühe kosten würde, unsere jungen Leute zu guten Schützen heranzuziehen. Mit der allgemeinen Einführung der vorgeschlagenen Uebung würden wir auch keineswegs allein stehen; denn unsere Nachbarn, die Schweizer, lehren ihre Jugend nicht blos schießen; sondern sie halten dieselbe zu regelrechten militärischen Exercitien an.

H., 28. Februar. **M.**

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Ankündigungen.

Dr. Jos. Beck's Lehrbuch der allgemeinen Geschichte.

Hannover. Im Verlage der Hahn'schen Hofbuchhandlung ist erschienen und in allen Buchhandlungen, in Stuttgart bei

H. LINDEMANN

(Gymnasiumsstraße 8½),

zu haben:

Beck, Dr. Joseph, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Schule und Haus. In drei Cursus. gr. 8. Nebst Tabellen.

Erster Cursus: Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren und mittleren Classen höherer Unterrichtsanstalten. Sechste verbesserte Auflage. Zweiter Abdruck 1856. 1 fl. 10 kr.

Zweiter Cursus: Geschichte der Griechen und Römer; mit besonderer Rücksicht auf Archäologie und Literatur. gr. 8. Zweite verbesserte und vermehrte Aufl. 1 fl. 19 kr.

Dritter Cursus: Geschichte der Deutschen und der vorzüglichsten Europäischen Staaten. 1ste Abtheilung: Deutsche Geschichte, Mittelalter. Zweite verb. und vermehrte Aufl. gr. 8. 1850. 35 kr. 2te Abtheilung: Die neuere Geschichte von Deutschland (Oestreich, Preußen), Frankreich, England, Rußland und Polen. Zweite gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. gr. 8. 1850. 1 fl. 19 kr. 3te Abtheilung: Die Geschichte der mittleren Europäischen Staaten u. s. w. (Erscheint künftig.)

Synchronistische Tabellen zur leichten Uebersicht der allgemeinen Geschichte und Cultur. Ein Anhang zu jedem Lehrbuche der Geschichte. In 6 Blättern. Dritte Auflage. 6 Bogen Fol. 1850. 35 kr.

Nach dem, diesem Lehrbuche eigenthümlichen Plane wird durch eine naturgemäße systematische Gliederung des geschichtlichen Stoffes der fast allen historischen Lehr- und Handbüchern anklebende Fehler zu großer Zerstückelung und Zerrissenheit vermieden, und der wahre Nutzen der Geschichte aus der Verfolgung der Völkergeschichte und des concreten Staatslebens gewonnen. Das Werk zeichnet sich durch rühmenswerthe Gründlichkeit, unbefangenes Urtheil und achtungswerthe Haltung aus und ist nicht nur ein höchst zweckmäßiges Schulbuch, sondern auch durch die lichtvolle, übersichtliche Darstellung ein empfehlenswerthes Lehrbuch für Erwachsene. Alle Abtheilungen sind auch einzeln verkäuflich, wodurch die Einführung in den verschiedenen Schulklassen erleichtert wird.

Druck und Expedition bei Derwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je $1\frac{1}{2}$ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile $2\frac{1}{2}$ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

April **№ 4.** 1856.

Entgegnung auf den Artikel des Herrn Prof. Zech in der Februar-Nummer.

Herr Prof. Zech macht in der Februar-Nummer dem mathematischen Unterricht in Maulbronn zwei Vorwürfe: 1) direkt den Vorwurf, daß derselbe sich bei der letzten Promotion nicht auch auf Stereometrie und Trigonometrie ausgedehnt habe; 2) indirekt den Vorwurf, daß die Schüler nicht zur Selbstständigkeit des mathematischen Studiums seien angehalten worden.

Was den ersten Vorwurf betrifft, so sind die Thatsachen wahr, aber gerechtfertigt, der zweite Vorwurf dagegen ist, so weit er ehemalige Schüler von Maulbronn berührt, geradezu unwahr.

Ad 1) Da die bisher „gangbare Praxis," auch Stereometrie und Trigonometrie mit jeder Promotion zu treiben, die in der November-Nummer von Herrn Ephorus Dr. Elwert angedeuteten Nachtheile hat: Verkürzung der Hauptstudien, Ueberbürdung, Ungründlichkeit, Unselbstständigkeit, todtes Wissen oder auch Nichtwissen, und deßhalb den Wunsch veranlaßte, Trigonometrie und Stereometrie möchten im Seminar nicht in obligater Weise getrieben werden, um eine regere Selbstthätigkeit der Schüler, freiere Bewegung für das

Hauptstudium und einen minder eilfertigen aber mehr fruchtbaren Gang des mathematischen Studiums möglich zu machen, so ist damit Maulbronn gerechtfertigt, wenn es der gangbaren, nirgends gebotenen Praxis nicht huldigte, wenn es nur bei mathematisch-begabteren Promotionen, je nach Umständen mit einer Selecta oder ohne eine solche zur Trigonometrie und Stereometrie weiter gieng, dagegen bei weniger Begabten sich mit Wenigerem begnügte und nur unverrückt den Grundsatz festhielt, daß Hauptzweck des Schulunterrichts nicht das Wissen sei, sondern das Können, nicht das viel, sondern das recht Lernen, nicht die Mittheilung von Kenntnissen, sondern die Uebung und Weckung der geistigen Kraft, wenn es die Mathematik zwar als ausgezeichnetes, aber nicht als das Hauptbildungsmittel der Seminare betrachtete, welches Zeit und Kraft der Schüler nicht auf eine gegen die übrigen Fächer unverhältnißmäßige Weise in Anspruch nehmen dürfe. Für die nöthigen stereometrischen Vorkenntnisse zum Verständniß der mathematischen Geographie wird jedenfalls gesorgt; und so ein Schüler Zeit, Lust und Beruf hat, in der Mathematik weiter zu gehen, fehlt es ihm auch in Maulbronn so wenig als den Schwachen an Unterstützung.

Ad 2) Der zweite Vorwurf ist so gehalten, daß er möglicherweise auch noch andere als die ehemaligen Schüler Maulbronns betreffen kann. So weit er meine Schüler betrifft, weise ich ihn ohne Weiteres als ganz grundlos zurück; wobei ich mein Befremden nicht verbergen kann, daß Herr Prof. Zech sich ein so absprechendes Urtheil herausnehmen mag, ohne sich auch nur vorher über die Thatsachen — über meine Methode zu erkundigen. Man hätte solche Erkundigung erwarten können, selbst wenn sie nicht so leicht und einfach, wie im vorliegenden Fall, zur Hand gewesen wäre. Im Bewußtsein, daß gerade die Gewöhnung meiner Schüler zur Selbstthätigkeit mein Hauptbestreben und dieses Streben der Hauptgrund des langsamern Fortschritts ist, im Angesicht so vieler Beweise, daß meine Schüler selbstthätig arbeiten, konnte ich's fast nicht glauben, trotz der Andeutungen des Herrn Prof. Zech, daß ich der Angegriffene sein soll.

Ich betrachte die Mathematik als eines der besten Mittel, die Selbstthätigkeit der Schüler in erhöhtem Grade zu wecken und zu fördern. Begreiflicherweise erwarte ich das Heil nicht von mathematischen Diktaten, wiewohl ich auch diese namentlich völligen Anfängern gegenüber in besondern Fällen nicht unbedingt verwerfe. Ich gehe den durch Herrn Prof. Zech selbst bezeichneten, durch den Cha-

racter der Mathematik gebotenen Weg, lasse das in den Lektionen Vorgetragene, durch die Schüler mündlich Wiederholte zu Haus höchstens auf kurze Notizen hin ausarbeiten, kontrolire diese Ausarbeitungen namentlich auch durch schriftliche, auf dieselben hin vorgenommene Prüfungen und Repetitionen; ich gehe noch weiter als Herr Prof. Zech verlangt; sobald das erste Interesse der Schüler geweckt ist, wird nicht geboten (um Unterschleife zu vermeiden) aber der freie Wille der Schüler aufgefordert zu selbstständiger Behandlung der erst in folgenden Lektionen vorzunehmenden Lehrsätze und Aufgaben. Die Lösungen werden vor der Lektion durchgesehen, nach den eingeschlagenen Wegen klassificirt, und in der Lektion wird jeder eigenthümliche Weg der Lösung durch einen Schüler, der ihn einschlug, nochmals mündlich entwickelt. Geht's denn auch langsamer vorwärts, so gewinnt man doch regen Eifer, lebendiges Interesse fast bei allen Schülern, auch die Begabteren sind wohl beschäftigt und interessirt. Man gewinnt bei allen Promotionen viele schöne Früchte eines selbstständigen Privatstudiums (neben welchem auch die sprachlichen, historischen und geographischen Privatstudien nicht zurückbleiben); und junge Männer erinnern sich nach Jahren noch mit Vergnügen an diese mathematische Studien. So kommt es, daß selbst minder begabte Schüler auch noch auf der Universität an weitere mathematische Lektionen sich wagen; nur sollte man dann solchen, wenn sie mit ihrer Fassungskraft dem Vortrag gerne folgen möchten, die Bitte, „etwas langsamer zu reden," nicht so übel ausdeuten; ihre Bitte selbst, ihr Interesse, ihr Fleiß bezeugen es ja, daß sie nicht zu blossen Nachschreibern und Nachbetern herangezogen sind. Ob es aber durch die Gesetze der Logik oder nur der gewöhnlichen Billigkeit gerechtfertigt ist, auf eine solche vereinzelte Erscheinung hin gleich eine ganze Promotion und deren frühern Lehrer mit Vorwürfen zu begrüßen, mag jeder Leser selber entscheiden.

Maulbronn im März 1856. Pfleiderer.

Bemerkungen zu den neuen Statuten des philologischen Seminars in Tübingen.

Als im Jahre 1838 an der Universität Tübingen ein philologisches Seminar gegründet wurde, behielt man sich vor, auf Grund der zu machenden Erfahrungen die Einrichtungen desselben mit der Zeit einer Umgestaltung zu unterwerfen und bezeichnete demgemäß die Statuten desselben als provisorische. Dieselben finden sich abgedruckt in

mehreren philologischen und pädagogischen Zeitschriften, z. B. in Jahn's Jahrbüchern, Band XXX., S. 236—240. Die in solcher Weise vorbehaltene Umgestaltung derselben wurde denn im Laufe des Jahres 1854 vollzogen, indem die dermaligen Vorstände und Lehrer desselben im Auftrage des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens einen neuen Entwurf ausarbeiteten, welcher im Oktober 1854 die Genehmigung des Ministeriums erhielt und in der sechsten Beilage des zweiten Jahrgangs dieses Blattes abgedruckt ist.

Gegenüber von den bisherigen Statuten unterscheiden sich diese neuen im Materiellen hauptsächlich nach vier Seiten hin.

Erstens die praktischen Lehrübungen am Tübinger Lyceum (jetzt Gymnasium), welche bisher obligatorisch gewesen waren, sind dieses Charakters entkleidet worden. Dieß rechtfertigt sich vornehmlich dadurch, daß die bisherige Einrichtung zu einem von zwei Uebeln führen mußte: entweder wurden diese Uebungen ernstlich und daher auch in entsprechendem Umfange betrieben: dann waren sie den wissenschaftlichen Studien der Seminarmitglieder hinderlich, ein Uebelstand, der besonders empfindlich sein muß bei einer Wissenschaft von so außerordentlicher Weite, wie die classische Philologie ist, doppelt aber bei den in Tübingen bestehenden Verhältnissen, wo der größere Theil der Seminarmitglieder zugleich theologischen Studien obliegt. Suchte man nun aber diesen Nachtheil zu vermeiden und beschränkte die praktischen Uebungen auf ein Minimum — etwa 1—2 Wochenstunden, wie bisher der Fall gewesen war — so lag die Besorgniß nahe, es möchte die so beschränkte Einrichtung nicht nur für die im Lehren noch ungeübten Seminarmitglieder ohne allen Nutzen sein, und eine blose Zeitverschwendung, sondern noch überdieß für die Anstalt, an der sie ihre Experimente machten, von erheblichem Schaden. Es mußte daher rathsam sein, jenen Uebungen die Eigenschaft eines integrierenden Bestandtheils des Seminarunterrichts zu benehmen und die Erwerbung der erforderlichen Fertigkeit im Unterrichten einer eigenen, auf die Beendigung der akademischen Studien nachfolgenden, Zeit vorzubehalten. Da aber andererseits nicht selten der Fall vorkommt, daß in das philologische Seminar solche junge Männer eintreten, welche sich in früheren Lebensverhältnissen Uebung im Lehren erworben haben, von denen daher nicht zu fürchten ist, daß ihr Unterricht der betreffenden Lehranstalt Nachtheil bringen werde, so dürfte sich der eingeschlagene Weg empfehlen, daß zwar der obligatorische Charakter aufgehoben, aber solchen Mitgliedern des philologischen Seminars, welche dazu Trieb in sich fühlen, Gelegenheit geboten wird, in der angegebe-

nen Richtung sich zu üben, beziehungsweise ihre Uebung frisch zu erhalten; wiewohl dabei das Bedenken nicht unterdrückt werden soll, ob nicht gerade Mitglieder der bezeichneten Art besonders wohl daran thun würden, sich während ihrer — ohnehin gewöhnlich sehr knapp zugemessenen — akademischen Studienzeit ganz ungetheilt den wissenschaftlichen Studien zu widmen. Um so gebotener war es, die Theilnahme an jenen Uebungen auf Solche zu beschränken, welche mindestens schon ein Jahr lang ordentliche Mitglieder des philologischen Seminars gewesen seien.

Zweitens ist die früher vorgeschrieben gewesene Aufnahmeprüfung in's philologische Seminar aus den neuen Statuten weggeblieben, da es in der Natur der Sache liegt und auch die Erfahrung gezeigt hat, daß dieselbe in die Befähigung eines Studirenden eine gründlichere Einsicht als das vorausgegangene Maturitätsexamen doch nicht zu gewähren vermöge. Auch konnte es nicht recht statthaft scheinen, einem Studierenden die meist eben erst von der Staatsbehörde erlangte Erlaubniß zum Studium (der Philologie) gleichsam wieder in Frage zu stellen. Da indessen ein Einblick in den Studiengang und die Leistungsfähigkeit des Aufzunehmenden für die Lehrer des Seminars in hohem Grade wünschenswerth ist, so wurde die Ausfertigung eines curriculum vitae vorgeschrieben (§. 12), nach dem Vorgange z. B. des Statuts des Göttinger philologischen Seminars vom Jahr 1846, welchem auch unser §. 9 entnommen ist.

Drittens stellen die neuen Statuten (§. 17 f.), nach dem Vorbilde der meisten philologischen Seminarien Deutschlands, einen Senior auf, dessen Function namentlich die ist, den amtlichen Verkehr zwischen den Lehrern und den Mitgliedern zu vermitteln. Eine solche Einrichtung kann für die Disciplin eines Seminars von den heilsamsten Folgen sein, insbesondere durch die ihm auferlegte Pflicht über die abwesenden ordentlichen Mitglieder und deren Abhaltungsgrund dem betreffenden Lehrer Anzeige zu machen. Nur aber ist dieß durch zweierlei Erforderniſſe bedingt: einmal muß von Seiten der Lehrer aus der Einrichtung Ernst gemacht und der Senior in seiner Stellung gehoben und unterstützt werden; sodann muß dasjenige Mitglied, welches jeweils diese Stelle bekleidet, durch allgemeine Reife, durch wissenschaftliche und sittliche Achtbarkeit eine gewisse Autorität unter seinen Commilitonen genießen. Es wäre daher vielleicht am zweckmäßigsten, die Stelle eines Seniors durch Wahl von Seiten der Lehrer zu besetzen; da jedoch ein solches Verfahren seine Bedenken hätte, so blieb nur übrig, auf einem anderen Wege dasselbe Ziel möglichst sicher zu errei-

chen. Dieß geschah dadurch, daß das nach dem Datum seiner Immatriculation älteste ordentliche Mitglied zum Senior bestimmt wurde. Indem so das allgemeine akademische Alter maßgebend gemacht wurde, war unter den bestehenden Verhältnissen am ehesten Aussicht zu jenem Ziele zu gelangen, sofern in Folge dessen das Amt voraussichtlich einem Studierenden zufallen mußte, welcher, nach Vollendung seines philosophisch-theologischen Quadrienniums, ein fünftes Jahr ausschließlich philologischen Studien widmet. Das Datum der Aufnahme in's philologische Seminar entscheiden zu lassen, war um so weniger ein Anlaß, da die dem Senior aufgetragenen Verrichtungen keineswegs spezifische Erfahrung in den Angelegenheiten des Seminars voraussetzen und bei der in Tübingen gebräuchlichen Verbindung der philologischen Studien mit theologischen es sich häufig genug ereignet, daß ein Studierender, nachdem er einige Semester hindurch Mitglied des philologischen Seminars gewesen, aus demselben austritt und erst später von Neuem wieder eintritt. Wenn daher in den gedruckten Statuten die betreffende Bestimmung anders lautet, so läßt sich dieß nur aus einem Versehen bei der Correktur erklären, indem dem Unterzeichneten bekannt ist, daß das vom K. Ministerium genehmigte Manuskript in §. 17 das Datum der Immatriculation als das normierende aufstellt.

Viertens hat die steigende Frequenz des Tübinger philologischen Seminars genöthigt, den Fall in's Auge zu fassen, daß die Zahl der ordentlichen Mitglieder und ihre Ungleichheit in Fähigkeiten und Kenntnissen eine Sonderung derselben in zwei Abtheilungen wünschenswerth machen würde.

Dagegen in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände unterscheiden sich die neuen Bestimmungen in keinem wesentlichen Punkte von den früheren, außer etwa, daß die frühere Erwähnung zeitweisen Lateinischredens bei den Uebungen des Seminars fallen gelassen wurde. Vom Sprechen in einer todten Sprache läßt sich nicht wohl ein anderer Nutzen erwarten, als daß man dadurch des betreffenden Sprachschatzes in einem größeren Umfange Meister werde; denn was beim Lateinischschreiben hinzukommt, daß man dadurch sich in Beziehung setzt zu der Gesammtheit der gelehrten Welt, das fällt beim Lateinischreden begreiflicher Weise weg. Jener Nutzen ist wahrlich nicht gering anzuschlagen; nur aber stehen ihm in diesem Falle Nachtheile gegenüber, welche vielleicht noch bedeutender sind. Das Lateinischreden der Mitglieder eines philologischen Seminars wird gar zu leicht auf Kosten der eigentlichen Interpretation, welche doch die Hauptsache ist, erfolgen,

oder auf Kosten der Sprachreinheit und Sprachfeinheit, oder auch auf beider Kosten. Entweder nämlich hält der Lehrer ernstlich auf ein reines Latein: dann werden der Unterbrechungen so viele sein, daß ein Zusammenhang und Ueberblick des Ganzen zur Unmöglichkeit wird; oder er tritt nur den schwereren Verstößen entgegen: dann wird beim Lernenden der Sinn für die feineren Nüancen des Ausdrucks abgeschwächt und abgestumpft, er gewöhnt sich allmählich das nur nicht Verpönte für erlaubt zu halten, und der Stil leidet in dem Verhältniß als die Fertigkeit zunimmt. Gewahren wir doch bei nur allzuvielen Lehrern — jungen wie alten — eine bedenkliche Unkenntniß oder Gleichgültigkeit in Bezug auf die feineren Unterschiede der Synonymik: um wie viel größer wird diese Gefahr sein bei den Schülern, welche in der augenblicklichen Noth des Sprechens mit Allem zufrieden sein werden, was sich ihnen darbietet. Ohnehin bedarf bei einem Volksstamme wie dem unsrigen der Fluß der Beredtsamkeit nicht auch noch einer künstlichen Hemmung. Aus allen diesen Gründen wird es gerechtfertigt erscheinen, daß in den Statuten des hiesigen Seminars das Lateinischreden nirgends gefordert wird, sondern an seine Stelle lateinische (und griechische) Stilübungen gesetzt sind. Durch diese wird der Vortheil erreicht, welchen das Lateinischreden bieten kann: Bewußtwerden des Sprachschatzes, Einleben in die Eigenthümlichkeiten der Sprache; die Gefahren des Lateinischredens aber werden dadurch vermieden, der Sinn für die feineren Sprachschattierungen bei gewissenhafter Behandlung dieser Uebungen geweckt und geschärft, am Ringen mit den Schwierigkeiten erstarkt die Kraft und Gewandtheit, und über die Verschiedenheiten der fremden und der Muttersprache wird eine weit klarere Erkenntniß herbeigeführt als auf dem anderen Wege jemals möglich wäre. Zudem bieten die halbjährlichen lateinisch geschriebenen Aufsätze reiche Gelegenheit, sich auch nach der Seite der Fertigkeit im lateinischen Ausdruck auszubilden, und zwar unbeschadet der Correktheit.

Wichtiger als das Lateinreden wäre, wenigstens nach des Unterzeichneten Ansicht, gewesen, wenn es möglich geworden wäre, durch Erhöhung der Gesammtzahl der Wochenstunden auf sieben unter die Unterrichtsgegenstände auch Examinatorien mindestens über griechische und lateinische Grammatik und Metrik aufzunehmen, da die Methode von Examinatorien dem Wesen des philologischen Seminars in besonderem Grade angemessen scheint und an der vereinzelten und zufälligen Behandlung jener Wissenszweige bei Gelegenheit der Interpretation es kaum genügen dürfte. Indessen stieß eine solche Erweiterung

des Unterrichts auf Hindernisse, welche dieselbe für jetzt unthunlich machten.

Tübingen. W. Teuffel.

Ueber deutsche Orthographie.

Der Aufsatz in Nro. 12 Jahrgang 1855 dieses Blattes gab Veranlassung zu einer Besprechung der Lehrer am hiesigen Seminar, weil die dort bezeichneten Uebelstände in Hinsicht der Rechtschreibung auch hier vielfach sichtbar sind. Denn wenn die Schüler eine sehr verschiedene Orthographie aus ihren einzelnen Schulen mitbringen, so ließe sich diesem noch abhelfen, wenn sie im Seminar alle den gleichen Regeln unterworfen würden. Aber da sie zu gleicher Zeit für verschiedene Lehrer Arbeiten zum Corrigiren fertigen, und jeder seine eigene Schreibart hat, so bleibt keine Wahl, als daß entweder die Schüler, um nach allen Seiten gerecht zu werden, für jeden Lehrer eine besondere Schreibart haben, eine Vielseitigkeit, die gewiß nicht zu wünschen ist, oder daß die Lehrer sich zu einer gemeinschaftlichen Schreibart vereinigen, wie es in Schönthal geschah. Daß eine Vereinbarung nur durch eine gewisse Selbstverläugnung zustandekommen kann, indem der Einzelne auch seine wissenschaftlich begründeten Ansichten dem allgemeinen Zweck unterordnet, daß es also eine „nicht wissenschaftliche und sozusagen willkürliche Uebereinkunft" sein müsse, darüber ist man hier ebenfalls einverstanden.

Ferner scheint es als Hauptgrundsatz einer Vereinbarung aufgestellt werden zu müssen, keine Regel aufzustellen, die sich nicht schon im Leben einige Geltung verschafft hat, den bestehenden Gebrauch zu fixiren, und die herrschenden Schwankungen zu vermeiden in der Weise, daß Veraltetes vollends abgeschafft, Neues an seine Stelle gesetzt werde, sofern es gute Gründe für sich hat und schon da und dort Aufnahme gefunden hat. Insofern müßte namentlich der Einfluß der historischen Grammatik ein beschränkter sein, da ihre Anhänger die entschiedensten Neuerer sind und Dinge, die seit Menschenaltern allgemein recipirt sind, einer veralteten Schreibart oder einer Etymologie zulieb, die schon längst aus dem Bewußtseyn des Volks verschwunden ist, umzuändern geneigt sind.

Der schnellste Weg, um zu einer Uebereinkunft zu gelangen, ist nun offenbar der, sich an einen irgendwo schon gemachten Anfang anzuschließen. Solche Anfänge sind bei uns zwei vorhanden, der des Schönthaler Seminars, und derjenige, welcher durch das Lese-

buch für Volksschulen gemacht ist. Sehen wir aber über Württemberg hinaus, so sind auch anderwärts ähnliche Versuche gemacht, am weitesten durchgeführt aber in den „Regeln und Wörter-Verzeichniß für deutsche Rechtschreibung," welche im vorigen Jahr das K. hannover'sche Oberschul-Collegium zum Gebrauch in sämmtlichen Unterrichts-Anstalten des Königreichs Hannover herausgegeben hat.

Ein Anschluß an die hannöver'sche Rechtschreibung hätte allerdings vieles für sich. Es wäre damit der Anfang zu einer allgemeinen deutschen Rechtschreibung gemacht, und Württemberg könnte sich vielleicht hiebei ähnliche Verdienste erwerben, wie bei der Begründung des deutschen Zollvereins. Aber abgesehen davon, daß eine große Selbstverläugnung des gesammten gelehrten und ungelehrten Publikums dazu gehören würde, sich einem norddeutschen Entwurf zu unterwerfen, leidet derselbe an einer Inconsequenz, die seinem Werth wesentlichen Eintrag thut. Man konnte sich z. B. in Hinsicht des ſſ und ß in Hannover nicht entschließen, zwischen Forderungen geschichtlicher Sprachforschung und dem herrschenden Gebrauch zu wählen, und eines oder das andere zu octroyiren, sondern man stellte beiderlei Regeln neben einander und ließ nun jedem die Wahl. Damit hat man mit der einen Hand wieder genommen, was man mit der andern gab. Auch finden sich da und dort Neuerungen, die noch so wenig recipirt sind, daß sie auf allgemeine Annahme kaum Anspruch machen können, z. B. bewaren, bewirten, tödlich, du reist, preist. Es müßte also immerhin eine Revision jener Regeln vorgenommen werden, ehe an eine allgemeine Annahme in Württemberg zu denken wäre. Damit wäre aber dann auch die Vereinbarung mit dem hannöver'schen Entwurf nicht mehr eine vollständige und der Zweck einer allgemeinen deutschen Rechtschreibung nicht befördert.

Wir sind somit auf die zwei andern innerhalb Württembergs gemachten Anfänge verwiesen, den Schönthaler Entwurf und das Lesebuch für Volksschulen. Ich habe die Schreibart der im Correspondenzblatt mitgetheilten Wörter mit denen im Lesebuch verglichen und gefunden, daß etwa drei Fünftel übereinstimmen, ein Fünftel konnte ich nicht auffinden, weil sie entweder zufällig im Lesebuch nicht vorkommen, oder ihre Auffindung einen großen Zeitaufwand erfordert hätte, ein Fünftel hat eine verschiedene Schreibart, wobei mir bald die des Lesebuchs, bald die andere den Vorzug zu verdienen schien. So schreibt das Lesebuch der Consequenz wegen auch das Verbum sein nicht mit y, und in der That scheint dieß auch nicht nöthig, da die Fälle, wo ein Zweifel entstehen könnte, ob „sein" Pronomen oder Verbum sei,

nicht so gar häufig vorkommen, und auch wo solche vorkommen, nur wenig Nachdenken erfordert wird, um das Richtige zu finden. Alle Mißverständnisse können ohnedem nicht durch die Schrift unmöglich gemacht werden, und wer liest, von dem kann man mit Recht verlangen, daß er mit Nachdenken lese. Diese findet auch seine Anwendung auf andere Fälle, z. B. auf das Zahlwort ein, welches das Lesebuch mit kleinen Anfangsbuchstaben, und nur hie und da mit gesperrter Schrift druckt, wofür beim Schreiben das Unterstreichen angewendet werden könnte. Daß das Lesebuch auch Silbe mit i schreibt, daneben aber Krystall, Tyrann, könnte minder consequent erscheinen, ebenso samt, Gesamtheit neben Versammlung, hausiren, studiren, schattiren neben spazieren, barbieren, einquartieren. Sonstige minder erhebliche Unterschiede zwischen dem Lesebuche und dem Schönthaler Entwurf sind, daß das erstere schreibt: Getreide, Geberde, Grenze, läugnen, heiraten u. s. w. Hing, fing, ging stimmt wenigstens nicht mit unsrer süddeutschen Aussprache überein, in welcher der Vokal gedehnt wird, das e von einzelnen Personen oft stark betont wird, jedenfalls so berechtigt erscheint, wie in Liebe, Diener.

Wenn nun zwischen beiden Entwürfen eine Wahl getroffen werden soll, ihre innere Beschaffenheit aber keinen besondern Grund darbietet, einem vor dem andern den Vorzug zu geben, so werden wir uns nach äußeren Gründen umsehen müßen, die eine Entscheidung an die Hand geben können. Hier schien es nun den Lehrern des hiesigen Seminars, daß das Lesebuch den Vorzug verdiene aus folgenden Gründen: es ist hier eine bestimmte Orthographie schon in einem ganzen Buche durchgeführt, es enthält also die Norm für eine größere Anzahl von Fällen, als die in dem Schönthaler Entwurf genannten sind; das Buch ist schon in den Volksschulen eingeführt, Schüler und Lehrer richten sich darnach, und so kann von unten herauf auf breitester Grundlage allmählich eine gleichförmige Schreibart sich über's ganze Land verbreiten; es existirt auch schon eine Zusammenstellung der Grundsätze, nach welchen bei der Schreibung der Wörter im Lesebuch verfahren wurde. Dieselbe ist von Hrn. Oberinspektor Schott am Waisenhaus in Stuttgart verfaßt, welchem bei der Herausgabe des Lesebuchs der Auftrag geworden war, das Orthographische zu besorgen. Sie ist zu finden im württembergischen Schulwochenblatt, Jahrgang 1854, Nro. 35—37.

Gewiß wäre dieser Weg der schnellste, um in Württemberg zur Uebereinstimmung zu gelangen, und es brauchte nur einen da und dort noch bestimmter gefaßten Wiederabdruck des im Schulwochenblatt

enthaltenen Aufsatzes, nebst einem alphabetischen Verzeichniß derjenigen Wörter, bei welchen eine Schwankung in der Schreibart stattfindet. Dann hätten wir dasselbe für Württemberg, was für Hannover der gedruckte Erlaß des dortigen Oberschulkollegiums bietet.

Es ist nun aber bei vollständiger Anerkennung des Grundsatzes, daß die Uebereinkunft eine willkürliche sein soll, bei welcher jeder seine Ansichten dem allgemeinen Zweck zum Opfer bringt, was auch Herr Schott mehrfach gethan hat, noch die Frage zu berücksichtigen, ob auch die aufgestellten Grundsätze im Lesebuch consequent durchgeführt seien, und ob die Regeln so gefaßt seien, daß sie allgemein verständlich und bei ihrer Anwendung möglichst wenige Zweifel aufkommen können. Dieß vermag ich bei aller Anerkennung des Schwierigen und Verdienstlichen jener Arbeit nicht durchaus zu bejahen. Ich halte mich dabei zunächst an einen Punkt, freilich denjenigen, bei welchem die meisten Schwankungen stattfinden, nemlich die Frage über das Setzen großer Anfangsbuchstaben. Herr Schott gesteht selbst, daß er es hie und da nicht habe vermeiden können, etwas schwankend zu lassen, namentlich bei den Wörtern etwas und nichts. Er hat in seinem Aufsatz nicht immer feste Regeln aufgestellt, sondern an sprechenden Beispielen veranschaulicht, warum ein Wort bald mit großen, bald mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werde. Allerdings sind Beispiele für solche Fälle das geeignetste, aber ich zweifle auch, ob es möglich sein wird, Regeln aufzustellen, welche für alles ausreichen. Stehen z. B. nebeneinander die Sätze: „er arbeitet **nichts**," und „die Frau konnte **Nichts** sagen vor Dankbarkeit," so möchte es schwer zu erkennen sein, warum das einemal ein großer, das andremal ein kleiner Anfangsbuchstabe gesetzt sei; ebenso, wenn es heißt: „**Jeder** eilte, um der **erste** zu sein" und „**jeder** sah und schätzte am **andern** Gaben ꝛc. „laß die **Andern** streiten." Je mehr man Regeln aufstellt, und je feiner die Unterschiede werden, desto mehr wird man das Gegentheil von dem erreichen, was man beabsichtigt hat, desto mehr wird die Anwendung dem subjectiven Ermessen und Belieben anheimgestellt werden. Gegen diese Uebelstände gäbe es nur ein radikales Heilmittel, nemlich es zu machen wie andre Nationen, und sich der großen Anfangsbuchstaben, außer bei Eigennamen, am Anfang der Sätze, und etwa beim Pronomen in der Anrede ganz zu entschlagen. Man könnte einwenden, es sei eben vom Standpunkt der Schule aus passend, das Substantivum durch eine besondere Schreibart auszuzeichnen, weil die Schüler dadurch zum Nachdenken angeregt werden, welche Wörter Substantive seien. Aber das hieße die Orthographie rein

den Schulzwecken dienstbar machen, und würde consequenterweise dahin führen, jede Wortclasse durch eine besondere Form von Anfangsbuchstaben auszuzeichnen. Daß ein solches Hilfsmittel überflüssig sei, beweist das Lateinische; unsre Schüler wissen gar bald richtig anzugeben, was ein Substantivum sei, ohne daß man es ihnen durch große Buchstaben kenntlich macht.

Weil nun aber einmal der Versuch, eine Vereinbarung in der Orthographie herbeizuführen, nicht damit anfangen darf, eine radikale Aenderung zu machen, so wird auch das Recht der Substantive auf große Anfangsbuchstaben nicht angetastet werden können. Aber ein großer Gewinn wäre es schon, wenn man bei solchen Wörtern, die sich nur vorübergehend und in gewissen Verbindungen den Rang der Substantive aneignen, die also der eine im Schreiben als solche behandelt, der andre nicht, sich dahin vereinigte, sie in die Wortklasse, der sie eigentlich angehören, zurückzuweisen und klein zu schreiben. Darunter rechne ich namentlich Wörter wie: alle, alles, jeder, keiner, jemand, der eine — der andere, andere, viele, einige, etwas, nichts. Schreibt man: auf's **b**este, in **k**urzem, so könnte man auch schreiben: er treibt's bis zum **ä**ußersten, im **a**llgemeinen, im **e**inzelnen; schreibt man **a**nfangs, so schreibe man auch **m**orgens, **a**bends. Wenn im Lesebuch Du klein geschrieben ist, Ihr und Sie groß, so läßt sich dieß dadurch rechtfertigen, daß du der vertraulichen Rede angehört, Sie größeren Respekt anzeigt, daß aber „er, sein, ihm," in der Anrede klein geschrieben ist, möchte eher als Anfang und Versuch zu einer Reformation erscheinen, welcher später auch Sie und Ihr erliegen sollten.

Was den substantivischen Gebrauch der Infinitive betrifft, das Lesen, das Schreiben, beim Gehen, so möchte ich am liebsten auch hier die großen Buchstaben entfernen; freilich ist hier der Gebrauch derselben constanter, als bei obigen unbestimmten Zahlwörtern und Fürwörtern, namentlich bei vorgesetztem Artikel. Aber man schreibt ja auch: „geben ist seliger, als nehmen, — zerstreuen macht arm, sammeln macht reich." — Viel schwankender ist wieder der Gebrauch bei den substantivirten Adjectiven. Bald steht das Adjectiv allein, bald steht ein Substantiv, auf das es sich bezieht, dabei: der jüngere von zwei Brüdern, bald steht das Substantiv entfernter, wie in dem Satz aus dem Lesebuch: „er hielt bei seinen Geistlichen streng auf Ordnung und Sittlichkeit, ermunterte und belohnte die **b**essern, ermahnte und strafte die **s**ittenlosen und **n**achlässigen." Hier würden viele schreiben: Die Besseren, Sittenlosen, Nachlässigen, und hätten auch das Recht dazu. Ebenso werden die Participien behandelt, der Besitzende, das Gelernte;

nach nichts und etwas werden die Adjective als Substantive behandelt: etwas Gutes, nichts Herrlicheres, und etwas und nichts, die sonst oft groß geschrieben werden, bekommen den kleinen Anfangsbuchstaben, weil sie ihren Rang als Substantive verloren haben. In allen diesen Fällen wird man nach meiner Ueberzeugung nie zur Consequenz und Gleichförmigkeit gelangen können, wenn man nicht durchgreift, und den Wörtern, die nicht Substantive sind, die großen Buchstaben entzieht. Dem grammatischen Sprachunterricht mag es dann vorbehalten bleiben zu zeigen, daß ein Pronomen, Adjectivum oder Verbum in einem bestimmten Fall substantivisch gebraucht sei. Und wenn man einmal sich gewöhnt hat, Wörter klein geschrieben zu sehen, wo man sie sonst groß fand, so wird man in späterer Zeit auch leichter auf die Zierde der großen Anfangsbuchstaben überhaupt verzichten.

Noch sei es mir erlaubt, einiges einzelne anzuführen, was mir da und dort aufgefallen ist. Eine große Unbestimmtheit herrscht bekanntlich in Hinsicht des ss und ß. Wenn Hr. Oberinspektor Schott die Regel aufstellt: „Das ss steht, wie jeder Doppelconsonant, nur nach einem geschärften Vokal, niemals aber nach einem gedehnten," so möchte einem Süddeutschen die Anwendung dieser Regel auf die Imperfekte: sie beflissen sich, bissen, ritten, genossen, gossen, flossen, schwer werden, da wir bei allen diesen Wörtern den Vokal dehnen. Recurrirt man aber dabei auf die norddeutsche Aussprache, so muß diese von uns eben empirisch gelernt werden, und man könnte ebenso gut blos sagen: „man schreibt gossen, ritten, sotten" u. s. w.

In Hinsicht der Interpunktionen herrscht eine Differenz im Setzen des Comma vor als und wie, zwischen weder — noch. Das Lesebuch ist hierin nicht consequent. An folgenden Sätzen: „ringsum sieht das Auge nichts, als wüste Trümmer" und: „wenn wir in ihr nichts sähen als die Gegensätze von Licht und Schatten." „ich habe die Welt länger gesehen, als du.. und: „weit mehr Neigung zu den Büchern als zu den Waffen"... läßt sich nicht erkennen, warum das einemal ein Comma steht, das andremal nicht. Bei weder — noch setzt das Lesebuch ein Comma: „weder Stamm, noch Frucht;" andere lassen es weg.

Die Lehrer des hiesigen Seminars würden also den Vorschlag machen, daß für eine Vereinbarung in der Orthographie die Schreibart des Lesebuchs für Volksschulen zu Grunde gelegt würde, wozu ich noch als meine persönliche Ansicht beifüge, daß eine Revision der Rechtschreibung des Lesebuchs in dem Sinn vorgenommen werden sollte, daß, wo Schwankungen vorhanden sind, oder die Regeln sich nicht so

feststellen lassen, daß Schwankungen leicht vermieden werden können, vermittelst entschiedenerer Durchführung eines allgemeinen Grundsatzes in der Weise, wie ich es oben bei den großen Anfangsbuchstaben andeutete, die Orthographie für die Zukunft näher bestimmt und zugleich erleichtert werde.

Wenn kürzlich ein Aufsatz in der allgemeinen Zeitung davor warnte, durch keckes Eingreifen das nicht zu zerstören, was die Sprache bewußt oder unbewußt mit tiefer Bedeutung in die Rechtschreibung gelegt hat, so trifft das jene übertriebenen Neuerungen von Weinhold und andern, wie sie dort geschildert sind; wenn aber namentlich auch das Recht der Schulen und Schulbehörden bezweifelt wird, durch allgemeine Anordnungen etwas festzusetzen und damit von der Schule auf's Leben überzugreifen, weil neben der Schule auch der Geschäftsmann, der Schriftsteller, der Buchhändler und Buchdrucker bedeutende Mächte in Hinsicht der Orthographie seien, so kann dieß in der Theorie zugegeben werden, in der Praxis aber wird man es der Schule nur danken können, wenn sie, die am ehesten auf ein weites Gebiet bestimmend einwirken kann, den Anfang damit macht, der eingerissenen Verwirrung, die gerade auf ihrem Gebiet die nachtheiligsten Folgen hat, endlich einmal zu steuern. Zu warten, bis diese Angelegenheit als eine die gesammte Nation und ihre Presse angehende auch von der gesammten Nation bereinigt würde, hieße die Sache in's Unendliche verschieben. — Wie gefährlich es wäre, die Reform in die Hände der eigentlichen Sprachforscher zu legen, hat jener Aufsatz überzeugend dargethan.

Der Aufforderung im Correspondenz-Blatt entsprechend füge ich noch als Anhang ein paar Bemerkungen über fehlerhaften Sprachgebrauch in Schulen bei.

Es kostete *) mich immer viele Mühe, das h in dem Wort Partei, wo es so unzweifelhaft falsch ist, bei meinen Schülern abzuschaffen. Ebenso dürfte Satire richtiger mit i nach lateinischer Etymologie zu schreiben sein, als mit y.

Ein fehlerhafter Provincialismus, der in Rede und Schrift bei Schülern manchmal vorkommt, ist: es hilft mich nichts, nützt mich nichts. Ebenso scheint es mir ein Provincialismus, der aber eher in Norddeutschland entstanden ist durch die ähnliche Aussprache von zeigen und zeugen, wenn man sagt: sich tapfer, dankbar bezeigen, einem Hochachtung bezeigen. Ich lasse statt dessen die Worte: sich beweisen, erweisen, bezeugen gebrauchen. — In Schulen hat man häufig gegen die Imperative: sehe, nehme, breche u. drgl. zu kämpfen.

Urach. Br.

*) Die im Correspondenz-Blatt Nro. 12 angegebene Regel: „kosten wird nur mit dem Dativ der Person gebraucht," scheint mir im Sprachgebrauch nicht gehörig begründet. Mathesius sagt: „freilich kostete ihn ein Ablaßbrief einmal seinen ganzen wohlgefüllten Geldkasten" und Uhland in dem Gedicht „schwäbische Kunde:"

er hätt' es nimmer aufgegeben,
und kostets ihn das eigne Leben.

(wenigstens in der Ausgabe vom Jahr 1833 ist so geschrieben.)

Ein Paar neue Sätze der Geometrie zur Uebung für Schüler.

(Mit Beziehung auf die Bemerkungen meines verehrten Herrn Collegen J. in L. in Nro. 10 von 1855 schicke ich voraus, daß ich zwar mit denselben vollkommen einverstanden bin, in diesem Blatte aber, das nur für Lehrer bestimmt ist, es nicht für nöthig halte, einer Auflösung die Analysis vorauszuschicken. Ich begnüge mich daher, auch in den folgenden Sätzen, auf die ich gelegenheitlich gekommen bin, die Beweise möglichst kurz zu fassen. Nur die Beschreibung der Figur gebe ich ausführlicher, weil der Redaktion ein Dienst damit geschieht, wenn wir ihr die Figuren ersparen).

1. Lehrsatz.

Beschreibt man um die vier Dreiecke, in welche ein Viereck durch seine Diagonalen getheilt wird, Kreise, so bilden die vier Mittelpunkte der Kreise die Ecken eines Parallelogramms.

Beweis.

Die Diagonalen des Vierecks ABCD schneiden sich in E, und es sei F Mittelpunkt des Kreises um △ ABE, G Mittelpunkt für △ BEC, K Mittelpunkt für △ DEC, L Mittelpunkt für △ AED.

Nun ist AE gemeinschaftliche Sehne der Kreise F und L, also LF ⊥ AE, ebenso GK ⊥ CE, also LF ∥ GK; in gleicher Weise findet man FG ∥ LK, also ist FGKL ein Parallelogramm.

2. Lehrsatz.

Zieht man durch die Ecken eines Vierecks Parallelen mit den Diagonalen, so entstehen vier, außerhalb des Vierecks liegende Dreiecke, und die vier Mittelpunkte der ihnen umschriebenen Kreise bilden die Ecken eines Parallelogramms.

Beweis.

Die Diagonalen des Vierecks ABCD schneiden sich in E, die Dreiecke, welche auf den Seiten des Vierecks durch die Parallelen entstehen, seyen: AMB, BNC, COD, DPA; die Mittelpunkte der ihnen umschriebenen Kreise (in derselben Ordnung) F, G, K, L.

Ein Kreis aus A mit AE schneide DB noch einmal in Q, ein Kreis aus C mit CE schneide DB noch einmal in R, man ziehe AQ, CR, MQ, OR.

Da APDE ein Parallelogramm und AEQ ein gleichschenkliges Dreieck ist, so läßt sich leicht zeigen, daß W. APD + AQD = 2R, daß also der Kreis aus L durch Q geht; ähnlich zeigt man, daß W. AQB = AMB, daß also der Kreis aus F durch Q geht. Demnach ist AQ gemeinschaftliche Sehne der Kreise aus F und L und daher FL ⊥ AQ.

In gleicher Weise zeigt man, daß der Kreis aus K und der Kreis aus G durch R gehen, daß also CR gemeinschaftliche Sehne dieser zwei Kreise ist und GK ⊥ CR ist. — Nun ist W. AQE = AEQ = REC = ERC, also AQ ∥ CR; daher auch FL ∥ GK.

Würde man dann auf der Diagonale AC zwei Punkte construiren, welche den Punkten Q und R auf BD entsprechen, so würde man ebenso finden, daß FG ∥ LK.

Also ist FLKG ein Parallelogramm.

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

April **№ 4.** 1856.

(Eingesendet.)

Frage an den Vorsitzenden der dießjährigen Reallehrer-Versammlung.

Welche Gegenstände werden die Hauptpunkte der Tages-Ordnung für die nächste Reallehrer-Versammlung bilden?

X.

Eßlinger Lehrer-Verein.

Samstag, den 17. Mai, Morgens 9 Uhr im Gasthof zum „Adler" in Eßlingen wird der Verein der Lehrer an gelehrten und Realschulen in Eßlingen wieder eine Zusammenkunft halten. Gegenstände der Berathung werden seyn:

1) Kühner oder Bäumlein?

2) Die orthographische Frage (Corresp.-Blatt 1855, Nro. 12).

3) Die Lesebuch-Frage (Volks-Lesebuch und poëtischer Anhang von Bacmeister, Wünsche über die Anordnung eines neuen Lesebuchs).

4) Holzer's viri illustres und einige andre neue Bücher.

Man bittet, etwaige andere Vorträge zum Behuf weiterer Bekanntmachung bei dem Unterzeichneten vorher anzumelden.

Köstlin in Nürtingen.

Aufgaben-Sammlung für das schriftliche Rechnen.

Von G. F. Ebner, Hauptlehrer an der oberen Realklasse des Pädagogiums in Eßlingen. Erstes Heft: „Die vier Species in reinen und gleichbenannten ganzen Zahlen." Eßlingen. Verlag von Conrad Weychardt. 1856.

Der Herausgeber dieser Aufgaben-Sammlung läßt zu seiner vor bald zehn Jahren erschienenen „kurzen Anleitung zum schriftlichen Rechnen für die Hand der Schüler in lateinischen und Realschulen (Stuttgart, Steinkopf") hier den praktischen Theil folgen. Wenn er sich, wie er in der Vorrede bemerkt, nur schwer hiezu entschließen konnte, da er kaum Zeit zu dieser neuen Arbeit zu erübrigen vermochte, auch die ziemlich große Menge derartiger Schriften ihm eine Vermehrung derselben nicht zu erheischen schien, so fand er, neben mehrfältigen Aufforderungen zur Herausgabe, dennoch Anlaß und

Gründe genug, mit der Veröffentlichung seiner Arbeit nicht mehr länger zuzuwarten. Und wir müssen ihm hiefür offen unsern Dank aussprechen. Denn mangelt nicht den meisten Aufgaben-Sammlungen mehr oder minder eine gewisse Vollständigkeit und Reichhaltigkeit? Und sind sie nicht meist nur in dem Lande gebräuchlich, in dem sie erschienen sind?

Obgleich uns nur das erste Heft zur Einsicht vorliegt, so glauben wir dennoch aus ihm einen Schluß auf die übrigen, noch folgenden ziehen zu können, und wir versuchen es, die Vorzüge dieses Heftes und dadurch des ganzen Werkes hervorzuheben. Vor Allem fällt die ungemeine Reichhaltigkeit der Sammlung in's Auge. So zählen wir beispielsweise für die „Multiplikation unbenannter und gleichbenannter ganzer Zahlen" 1063 Aufgaben.

Wer in der Schule steht, wird diesen Vorzug der Sammlung zu würdigen wissen; denn diese Menge von Beispielen giebt dem Lehrer eine solche Auswahl, daß es dem Schüler, sofern nicht alljährlich dieselben Rechnungen wiederkehren, unmöglich wird, Betrug zu üben. Der Lehrer kann Jahre hindurch beim Gebrauch dieser Schrift wechseln; denn daß der Herausgeber nicht der Ansicht ist, als müßten sämmtliche Beispiele gelöst werden, ehe ein weiteres Capitel begonnen wird, dürfte als selbstverständlich anzusehen sein.

Wenn ferner in dem Büchlein so bald als thunlich auf angewandtes Rechnen gedrungen wird, wenn neben den Aufgaben mit reinen Zahlen auch angewandte Aufgaben vorhanden sind; so dürfte dieß ebenfalls ein Vorzug desselben sein. Lernen doch dadurch die Schüler ohne besondere Schwierigkeit die verschiedenen Münzen, Maaße, Gewichte 2c. kennen! Der Hauptvorzug der Ebner'schen Aufgaben-Sammlung dürfte aber nach unserem Dafürhalten darin liegen, daß sie zur Repetition, die beim Rechnen mehr als in jedem andern Fache geboten ist, vortrefflich geeignet und dieser Punkt bei ihr nie aus dem Auge gelassen ist. Zwar kann jede Aufgaben-Sammlung zur Wiederholung benützt werden, wenn man nach Absolvirung einer gewissen Partie des Rechenunterrichts wieder von vornen anfängt und diesen Act sogar, wie es zu geschehen pflegt, mehrmals auf einander folgen läßt. Allein diese Wiederholungsmethode ist von uns nicht gemeint. Im Gegentheil: jede folgende Aufgabe muß den Repetitionsprozeß verlangen, sofern zu ihrer Lösung Vorgekommenes verwendet werden muß. Und diesen Grundsatz hat Hr. Ebner in seinem Buche streng verfolgt. Schon beim Subtrahiren kommen aus Addition und Subtraction zusammengesetzte Aufgaben vor. Wollte

man diese auch verfrüht finden: ihre Lösung ist nicht so schwierig, als es den Anschein hat; dagegen wirkt sie ungemein übend und das Nachdenken belebend.

Noch einen Vorzug dürfen wir nicht unerwähnt lassen: Das Werk erscheint in 6 Heften, und nicht nur diese, sondern auch die einzelnen Abtheilungen eines Heftes können abgesondert gebunden werden. Das dürfte besonders denjenigen Collegen erwünscht sein, welche zahlreich besuchte und aus mehreren Abtheilungen bestehende Classen zu unterrichten haben. Wir glauben dieses nur andeuten zu dürfen.

Die ganze Sammlung ist für den Lehrer, nicht für die Hand des Schülers bestimmt. Deßhalb ist auch jeder Aufgabe das Resultat, und bei zusammengesetzten sind sogar die Nebenresultate der einzelnen Theile beigedruckt, wodurch es dem Lehrer, falls das Facit unrichtig ist, leicht wird, nachzuweisen, wo der Fehler steckt. Auch diese Einrichtung können wir nur billigen.

Der Hr. Verfasser wird nun, wie schon gesagt, über den ganzen Umfang des Rechenunterrichts, wie er in den Realschulen, auch wohl in den lateinischen und gehobenen Volksschulen bis zum 14. Jahre getrieben werden kann, sechs Hefte folgen lassen. Laut der Vorrede zu dem vorliegenden ersten Heft wird enthalten das 2. Heft: Die vier Species in ungleichbenannten ganzen Zahlen; das 3. Heft: Aufgaben über die gemeinen Brüche, rein und angewandt; das 4. Heft: Aufgaben über die Decimalbrüche (ohne geometrische Berechnungen); das 5. Heft: Aufgaben verschiedener Art (Procentrechnung, Gewinn- und Verlust-, Vermischungsrechnung 2c.); das 6. Heft: Aufgaben über Proportionen, Ausziehen der Quadratwurzel, Flächen- und Körperberechnungen, soweit solche für's gewerbliche Leben von Belang sind. Wenn uns nun Hr. Ebner versichert, „daß sich das 5. Heft durch Reichhaltigkeit und wohl auch praktische Anwendbarkeit auszeichnen und das 6. eine willkommene Gabe auch für die Fortbildungsschulen sein dürfte, sofern dessen Aufgaben möglichst dem praktischen Leben entnommen sein werden," so glauben wir, da wir in Hrn. Ebner einen bewährten Praktiker kennen gelernt haben, die Lehrerwelt auf etwas Gutes, ja Ausgezeichnetes hinweisen zu sollen. Wir wünschen deßhalb nur, daß das Ganze rasch erscheinen möge; eine günstige Aufnahme glauben wir der Sammlung in Aussicht stellen zu können.

Ueber den arithmetischen Unterricht, besonders in den untern Classen eines Gymnasiums.

(Schluß zu Nro. 10, 1855.)

Um nun hier eine sichere Basis zu bekommen, habe ich folgende Einrichtung:

1) Jeder Schüler, der das Resultat der Aufgabe zeigt, erhält eine Nummer (der Erste bekommt 1, der Zweite 2 u. s. f.), die ihm flüchtig zugesprochen wird und die er sich genau zu merken hat. Er bleibt, damit der Lehrer die zuletzt gegebene Nummer nicht vergißt, so lange stehen, bis er vom zweitfolgenden abgelöst wird. So bekäme also nach dem nachfolgenden Schema I. Nro. 1, A. Nro. 2, E. Nro. 3 u. s. w.

2) Ist das Resultat falsch, so wird der Schüler so lange zurückgewiesen, bis dasselbe richtig ist und dann erst bekommt er die entsprechende Nummer, nur mit dem Unterschiede, daß er bei Angabe seiner Nummer noch das Wort „gefehlt" beizusetzen hat, was der Lehrer beim Aufschreiben dadurch bezeichnet, daß er diese Nummer unterstreicht, wie z. B. im Schema B. $\underline{10}$, D. $\underline{7}$ rc.

3) Sind alle Schüler fertig, d. h. hat jeder Schüler seine Nummer, so werden sie vom Lehrer aufgeschrieben, und zwar nach der bei Nro. 2 bezeichneten Abänderung.

4) Es ist Regel, daß alle Schüler fertig werden müssen, was ich daran sehe, daß die zuletzt angegebene Nummer die der ganzen Schülerzahl ist. Kommt es ausnahmsweise vor, daß ein Schüler zu lange braucht, oder daß er die Rechnung gar nicht herausbringt, dann wäre es Zeitverschwendung auf ihn zu warten, er bekommt eine Null (0), welche als 2 mal gefehlt zählt, wie z. B. E., H. u. s. w.

Man fürchte nicht, daß bei der Angabe Unredlichkeiten vorkommen; die Schüler kontroliren einander genau, auch hat jeder Schüler die Pflicht, die Nummer seines Nachfolgers zu merken.

5) Am Schlusse eines jeden Monats wird locirt (die wöchentlichen Lokationen geben wegen der geringen Stundenzahl zu wenig Anhaltspunkte, die vierteljährigen sind zu lange).

6) Denke ich mir nun der Kürze halber eine Klasse von 10 Schülern (geordnet A.—K.), und ich hätte nach und nach Folgendes notirt:

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.	K.
(1. Aufgabe)	2	10	8	7	3	5	4	6	1	9
(2. „)	7	4	5	1	8	3	6	0	2	8
(3. „)	5	9	7	1	0	4	8	6	3	2
(4. „)	10	3	4	1	5	8	2	6	7	9
(5. „)	8	0	7	4	3	0	6	5	1	2
I.	—	3	2	1	4	2	1	3	—	1
II.	32	26	31	14	19	20	26	23	14	30
III.	2	9	7	3	10	6	4	8	1	5

so würde die daraus hervorgehende Lokation die unter Nro. III. sein, wornach I. der 1., A. der 2., D. der 3. u. s. w. würde.

7) Erklärungen zu obiger Lokation: Die Zahlen bei Nro. I. zeigen an, wie oft die Schüler gefehlt haben und sie bestimmen hauptsächlich die Lokation; die Zahlen bei Nro. II. zeigen an, wie schnell der Schüler rechnete im Vergleich mit Andern; die Zahlen unter Nro. III. gehen aus A. und B. hervor, geben also die wirkliche Lokation an.

Da A. und I. nie gefehlt haben, so kommen sie in der Lokation zuerst und zwar wird I. der 1., weil er im Schnellrechnen 14 hat, B. aber 32, also ersterer schneller rechnete, als der 2.; ferner wird von D., G. und K., deren jeder nur einmal fehlte, D. mit 14 der 3., G. mit 26 der 4., K. mit 30 der 5.; hierauf folgen F. als der 6., C. als der 7. u. s. f.

8) Kommt es vor, daß ein Schüler eine Aufgabe nicht lösen konnte, so wird sie mit ihm an der Tafel durchgerechnet, wobei natürlich die übrigen Schüler zuzusehen haben.

9) Durch dieses Aufschreiben wird zwar in einer Stunde vielleicht ein Beispiel weniger gerechnet, allein der Nutzen wiegt den Schaden vielfältig auf. Ich habe dadurch eine ganz genaue Kontrole über meine Schüler, keiner kann zurückbleiben, sie nehmen sich vielmehr zusammen und fehlen gewiß auch weniger.

Der Rechnungsunterricht an Gymnasien hat mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen. Wie stiefmütterlich ist derselbe gegenüber dem der Realschule in Hinsicht der Stundenzahl bedacht? Während für den Realschüler in Ulm 4, 5, 6, ja, wenn ich nicht irre, bei einer Klasse sogar 7 wöchentliche Rechnungsstunden ausgesetzt sind, haben meine Schüler deren nur 3, und in der obersten Klasse sogar nur 2. Man denke sich nun den Fall, daß durch irgend einen Zufall eine Stunde herausfällt, so steht es volle 8 Tage an, bis die Schüler der VI. Klasse wieder an das Rechnen kommen. Und doch

sollen die Gymnasialschüler für einen höheren, wissenschaftlichen Unterricht vorbereitet werden, doch hängt die Aufnahme in eines der niederen Klöster theilweise vom Rechnen ab, doch sollen die Gymnasialschüler mit den Realschülern in gewisser Beziehung gleichen Schritt halten, als nicht selten Schüler vom Gymnasium in die entsprechenden Realklassen übertreten und deßhalb auch die gehörigen Vorkenntnisse im Rechnen haben müssen, dessen nicht zu gedenken, daß auch aus dem Gymnasium öfters Schüler in's bürgerliche Leben übertreten, wo von ihnen eine gewisse praktische Ausbildung im Rechnen verlangt wird. Wahrhaftig, bei einer so geringen Stundenzahl keine geringe Arbeit für den Rechnungslehrer, eine um so größere, als er auch noch in manchen andern Beziehungen im Nachtheil ist! Während in der Realschule das Rechnen ein Hauptfach ist, und als solches bei Lokationen und Promotionen besonders in die Waagschale gelegt wird, kommt das Rechnen, wenigstens am Gymnasium in Ulm, bei den Promotionen in höhere Klassen gar nicht in Betracht, wodurch dasselbe in den Augen der Schüler bedeutend verlieren muß. Auch auf die vierteljährigen oder Hauptlokationen hatte das Rechnen früher keinen Einfluß; darin ist jedoch seit einem Jahre insofern abgeholfen, als auf den Antrag des Herrn Rectors Schmid vom Lehrer-Convent der Beschluß gefaßt wurde, bei den vierteljährigen Lokationen wo möglich alle Fächer influiren zu lassen, so daß z. B. bei der Summation der Zeugnisse das Lateinische 8fach, das Griechische 5fach, das Rechnen 3fach zählt, während andere Profen nur 2- oder 1fach gelten. Auch in den für die Repetition so nöthigen häuslichen Arbeiten ist der Rechnungslehrer insofern beschränkt, als die Schüler durch die andern Fächer, besonders das Lateinische, schon so in Anspruch genommen sind, daß denselben für das Rechnen nicht viel zugemuthet werden darf.

Ein weiterer Uebelstand, den ich aber vorhin schon berührte und an dem auch die Realschule zu leiden hat, ist die mangelhafte und zu ungleiche Vorbildung, wodurch dem späteren Rechnungsunterrichte beinahe 1 Jahr entzogen wird.

Endlich wirkt auch noch das nachtheilig auf den Rechnungsunterricht an Gymnasien, daß viele Rechnungsstunden auf das Ende des Unterrichtes erlegt sind, wo dann nicht selten bei den Schülern die so nöthige Frische und Spannkraft des Geistes fehlt, ja es tritt oft der Uebelstand ein, besonders im Winterhalbjahr, daß in den oberen Klassen das Rechnen zu einer Zeit vorkommt, in welcher katholischer Religionsunterricht oder Konfirmandenunterricht ertheilt

wird, weßhalb ein Theil der Schüler an manchen Rechnungsstunden gar nicht Theil nehmen können und eine solche Stunde für die ganze Klasse gleichsam verloren ist.

Ich sage dieß nicht als Tadel gegen den Vorstand des Gymnasiums, sondern vielmehr zur Entschuldigung für den Lehrer, der nicht so viel leistet, als er unter günstigeren Umständen leisten sollte und leisten könnte. Es liegt in der Natur der Sache, daß in einem Gymnasium die Sprachen, besonders die alten, die Hauptfächer sind, und daß bei einer so großen Anzahl von Lehrern die Entwerfung eines Lektionsplanes äußerst schwierig sein muß.

Fragt man nun, wie den oben angeführten Uebelständen abzuhelfen sei, so läßt sich darauf schwerlich eine günstige und befriedigende Antwort finden. Dem Rechnungslehrer bleibt nichts übrig als den Mangel an Unterrichtsstunden durch den angestrengtesten Fleiß und durch Beharrlichkeit einigermaßen zu ersetzen, stets vorbereitet zu sein, damit nicht durch planloses Experimentiren Zeit verloren gehe, unnöthiges Diktiren zu ersparen, dem am besten dadurch abgeholfen wird, daß die Schüler eine zweckmäßige Aufgaben-Sammlung in Händen haben (meine Schüler der IV. und V. Klasse haben die Sammlung von Aufgaben aus der Schlußrechnung von Scharpf, 1. Bändchen, bei der VI. Classe das 2. Bändchen eingeführt), besonders aber darauf zu sehen, daß die wenigen Haus-Aufgaben pünktlich ausgearbeitet und von Lehrer, aber außer der Unterrichtszeit, pünktlich korrigirt werden. Jede Klasse bekommt bei mir deren wöchentlich nur eine. Ich suche die Aufgaben meist in ansprechender Form zu geben, womöglich aus der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, aus der Länderwirthschaft, aus dem gemeinen Leben u. s. w., je nach dem Bedürfniß der Schüler leichter oder schwerer, jedoch immer so, daß in jeder Aufgabe immer mehrere Operationen vorkommen und sie gleichsam als Repetition des bisher Vorgekommenen dient. Die Aufgabe muß immer so sein, daß sie der Schüler ohne alle Beihülfe lösen kann.

Das Einsammeln der Hefte, sowie auch das Austheilen derselben geschieht der Ordnung wegen immer an einem bestimmten Tage und zur bestimmten Stunde. Zum Durchgehen der korrigirten Arbeiten wird meist eine ganze Stunde verwendet; in ihr wird eine Arbeit um die andere vorgenommen.

Jede korrigirte Aufgabe erhält 3 Zeugnisse, nemlich über die Ausarbeitung, das Resultat und die Schrift, wozu auch die Reinlichkeit des Geschriebenen gehört.

Das erste und letzte Zeugniß kann verschiedene Abstufungen haben,

vom sgt bis smitt., während das Resultat nur ein zweifaches seyn kann: gut oder schlecht (mitt.)

Beim Durchgehen der Hefte muß der betreffende Schüler vortreten, während die übrigen Schüler aufmerksam zuhören müssen; ihm werden seine Zeugnisse vorgelesen, er auf etwaige Fehler aufmerksam gemacht, wobei er sie wo möglich selbst verbessern muß; und so wird dieses Durchgehen zugleich als Repetition benützt, indem dazwischen hinein auch Fragen an die andern Schüler gemacht werden.

Beim Durchgehen der Zeugnisse sehe ich besonders auf das Resultat und die Schrift, weil sie beide den Fleiß oder Unfleiß des Schülers hauptsächlich beurkunden; nachsichtiger bin ich in der Beurtheilung des Zeugnisses über die Ausführung. Ist eines von den beiden erstgenannten Zeugnissen schlecht, so wird der Schüler, wenn es das erstemal ist, gewarnt, ist es aber schon 2 oder mehrmals vorgekommen, was ein Blick auf die früheren Arbeiten zeigt, so erhält der Nachläßige eine passende Strafe.

Das Ausarbeiten dieser Aufgaben, sowie das Corrigiren derselben (jede Woche gegen anderthalb Hundert) nimmt mich so in Anspruch, daß ich beinahe jede freie Zeit darauf verwenden muß; nur der Gedanke, daß die darauf verwendete Mühe und Zeit reichlich belohnt wird, und die Lust und Liebe, mit welcher die meisten Schüler sich dieser Arbeit unterziehen, gibt mir die nöthige Freude und Ausdauer bei diesem Geschäfte.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Hamburg. Bei Otto Meißner ist so eben erschienen und in Stuttgart bei

H. Lindemann
(Gymnasiumsstraße 8½),
sowie in der **Wohler**'schen Buchhandlung in Ulm zu haben:

Tabellen
zur allgemeinen Weltgeschichte,
in chronologischer Ordnung und mehreren durch den Druck geschiedenen Cursen.
Von *G. Schuster.*
4½ Bogen. 8. geh. Preis 18 kr.

Die äußerst zweckmäßige Einrichtung dieser Tabellen macht dieselben ganz besonders zur Einführung in Schulen geeignet.

Hannover. Im Verlage der Hahn'schen Hofbuchhandlung ist so eben erschienen und durch alle Buchhandlungen, in Stuttgart durch

H. LINDEMANN
(Gymnasiumsstraße 8½),
zu erhalten:

Lehrbuch der Elementar-Mathematik
von
Dr. Theodor Wittstein,
Professor und Lehrer an der Königlichen Cadetten-Anstalt, der Königlichen Militär-Akademie und der städtischen Handelsschule zu Hannover.

Erster Band. Arithmetik und Planimetrie.
Mit 215 in den Text eingedruckten Figuren. gr. 8. 1856.
Preis 2 fl. 10 kr.

Der **zweite und letzte Band** wird im Laufe dieses Jahres nachfolgen und die **Trigonometrie** und **Stereometrie** enthalten.

[Mit der heutigen Nummer wird ein Prospect über den im Verlage der Brandegger'schen Kunsthandlung in Ellwangen neu erschienenen, von namhaften Gelehrten und dem K. Studienrathe den beigedruckten Zeugnissen gemäß sehr günstig empfohlenen

Inductions-Globus
zur praktischen Einführung in den mathematisch-geographischen Unterricht, wie zum Gebrauche beim Unterrichte in der Stereometrie, Trigonometrie, Physik und Astronomie 2c.
worauf besonders aufmerksam gemacht und Bestellung in der
Landkarten-Handlung von
FERDINAND STEINKOPF,
(Kronprinz-Straße Nro. 38.)
angenommen wird — ausgegeben.]

Druck und Expedition bei Zerwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je $1\frac{1}{2}$ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile $2\frac{1}{2}$ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Mai **№ 5.** **1856.**

Der ältere an den jüngern Schulmann.

IV. (VII.)

Es sey, sagt man, und nicht ohne Grund, eine Zeit des Ueberganges, worin wir uns befinden. Da ist es wohl der Mühe werth, zu sehen, welcherlei die Art und die Zeit war, von der wir herkommen, und ebenso, wohin zu gehen für uns wünschenswerth sey. Denn die Zeit und die Zustände zu machen ist uns ja nicht gegeben. Aber auch das Frühere, Dagewesene, so zu fassen, daß es sich als etwas Abgeschlossenes, eine Art für sich, erkennen läßt, wird vielleicht Keinem ganz gelingen. Und wenn du mich fragtest, ob ich im Folgenden dir wirklich Erweisbares und Gewisses mittheile, müßte ich auch antworten, es erscheine mir nur so, und eine Bürgschaft dafür wüßte ich nicht zu stellen.

Bei uns wenigstens, ich meine aber auch weiter hin, war bis in dieses Jahrhundert herein der Unterricht im ganzen Bereich der Schule, zum Theile noch über der Schule, auf die Sicherheit in den Anfangsgründen und das Beibringen der Fertigkeit berechnet, und das Uebergehen der Fertigkeit in den Gebrauch wurde bei nicht konfirmirten Schülern durch Schläge oder auch durch das Andringen des Lehrers mit Worten, welche die Züchtigung in Aussicht stellten, vermittelt. Dazu kam vor und nach der Konfirmation, selbst noch bei unsern Studirenden der Theologie, der Wetteifer um den höheren

oder höchsten Platz unter den Mitschülern. Ducere classem longe pulcherrimum. Man theilte mit und ließ auswendig lernen, was gelernt werden sollte; in der Anwendung ließ man den Schüler zappeln, und nöthigte ihn durch seine Furcht oder sein Verlangen nach Ehre, sich darüber zu besinnen: Verfehlung gegen die Grammatik wurde so geahndet, wie jetzt etwa nur noch eine Lüge oder hartnäckige Trägheit. Viele erinnern sich noch, wie sie lateinische Verse machen gelernt haben. Nach der kürzesten ungenügenden Anleitung, Längen und Kürzen zu unterscheiden und aufgelöste Disticha zu restituiren, bekam der Schüler den Gradus ad Parnassum in die Hand, ohne Weisung darüber, was er mit dem Buche anfangen solle; und von da an mußten zum Hebdomadarium lateinische Verse gemacht werden, wenn der Knabe auch anfangs ganz verzweifelte, etwas herauszubringen. Die Noth brach das Eisen auch hier: was einmal geschehen mußte, das konnte man auch. Ich brauche nicht erst zu sagen, daß und warum ein Verbleiben bei dieser Art des Unterrichtes so wenig räthlich sey, als eine Umkehr zu der harten Schulzucht, durch welche jene Methode allein getragen war. Man darf annehmen, daß die Schulmänner, welche nach dem frühern Herkommen den Stab Wehe noch in unsrer Zeit zur Schärfung der Aufmerksamkeit fort und fort geschwungen haben, neuerdings davon abgekommen seyen. Wer darin beharren wollte, der würde nicht nur seinem Rufe, sondern der Sache selbst schaden, und von sich sagen müssen, was Tacitus vom alten Galba: Nocuit antiquus rigor et nimia severitas, cui jam pares non sumus. Hist. I, 18. Denn an nachtheiligen Wirkungen jener Methode und jener Schulzucht, an Wirkungen, die wir zum großen Theile heute noch empfinden, hat es schon da keineswegs gefehlt, wo beide noch in voller Kraft standen. Viele von den durch Schläge und durch Ehrgeiz gesteigerten Schülern erhoben sich niemals zu lauterem wissenschaftlichem Streben, sondern rafften immer nur mit einer gewissen Gefräßigkeit dasjenige zusammen, was ihnen den höheren Platz unter Ihresgleichen sichern oder erwerben sollte. Und so nahmen wirklich nicht selten solche Studirende der Theologie den ersten Platz in ihren Kursen ein, welche noch während der Studienjahre oder nachher als Beispiele geistigen und sittlichen Verkommens gelten konnten. Andre dagegen ergaben sich vom Austritt aus der lateinischen Schule an der Trägheit, und wurden in unsern niedern Seminarien, selbst auch im höhern Seminar, als unnützer Schweif nachgeschleppt. In den höheren Gymnasialklassen fand sich dieselbe Erscheinung. In der Lateinschule selbst wurde nur die Komposition als das Wichtige

und Fruchtbare behandelt, die Exposition so, wie ich im Jahrgang 1855, Nro. 1, gezeigt habe, nur in soweit betrieben, als man davon für jene eine Förderung erwartete. Ein Mann, welcher etwa zwanzig Jahre vor mir die untern und mittlern Klassen hiesigen Gymnasiums durchlief, hat mir erzählt, es sey zu seiner Zeit eine Art lateinischer Chrestomathie in vier Abtheilungen, für jede der vier Klassen eine, im Gebrauche gewesen, und jede dieser Abtheilungen von geringem Umfange, so daß man bald damit fertig gewesen sey. Dann habe man wieder von vorne angefangen, und das Wiederholte noch einmal und immer bis zum Auswendiglernen wiederholt. Die vierte Abtheilung habe kleine neulateinische Dramen aus der biblischen Geschichte enthalten. Wenn nun nach zwei- und dreimaliger Wiederholung das Schuljahr immer noch nicht am Ende gewesen, seyen jene biblischen Dramen in dem Schulzimmer als Bühnenstücke aufgeführt worden. Schauspieler waren natürlicherweise nur die Schüler; doch wenn Gott Vater etwas zu sprechen hatte, behielt sich's der Präceptor vor; denn dieser saß in ganz geistlicher Tracht, den Chorrock ausgenommen, auf dem Katheder. Das beliebteste Stück, sagte mein Gewährsmann, war Absaloms Tod. Es fehlte nicht an einem Holznagel oder Pflock, welcher den Ast der Eiche vorstellen konnte, und ein Bücherriemen vertrat die Stelle des langen Haares. Der Bakel diente als Spieß; auf den herabgeworfenen Leichnam wurden die Bücher zum Begräbnisse geworfen, wobei das Kriegsvolk bisweilen in solches Feuer gerieth, daß der Spieß wieder eilends zu seiner eigentlichen Bestimmung umgewandt werden mußte, damit der Rektor nicht durch den Lärm herbeigezogen werde.

Ein besonders schwerer, bis auf den heutigen Tag nachwirkender Uebelstand ist aber das gewesen, daß man da, wo das Beibringen der Fertigkeit sozusagen als einzige Aufgabe der Schule betrachtet wurde, diejenigen auch als befähigt und berufen zum Lehramte ansah, welche eben auch nur die Fertigkeit besaßen, die der Jugend beigebracht werden sollte. Und von hier aus war's nur ein Schritt zu der andern verderblicheren Meinung, daß auch das Buch, das Einer zur Hand nehme, ihn zum Lehrer z. B. der Geschichte, der Naturgeschichte, machen könne: Die Anforderung an den Lehrer, daß er das, was er lehren wollte, wirklich in seiner Gewalt habe, wurde immer schwächer. Ueberdem ist auch solchen Lehrern, welche wo nicht philologische, doch andre wissenschaftliche Studien gemacht hatten, unter dem Einfluß jener nur auf Fertigkeit ausgehenden Lehrweise gar oft der Trieb und das Bedürfniß ausgegangen, im Lehramte

selbst immer hinzuzulernen. Hatten sie einmal die eingeführten lateinischen, griechischen, in meiner Schulzeit auch die hebräischen Bücher durch fortwährenden Gebrauch so ziemlich auswendig gelernt, so war die Arbeit an ihrem eigenen Geiste abgeschlossen, und sie bewegten sich Jahr um Jahr auf demselben Felde und in gleichem Takte bis auf die Ausdrücke hinaus, in welchen sie übersetzen, und sogar bezüglich der Fragen, welche sie von den Schülern beantworten ließen.

Wo aber zu jener Zeit, noch am Ende des vorigen und zu Anfang unsers Jahrhunderts, tüchtige, ihres Stoffes mächtige und lebendige Lehrer standen, richteten sie nicht nur in der lateinischen Schule, sondern nach dem Impuls, den die Schüler in dieser empfangen hatten, auch in höheren Klassen mehr aus, als man jetzt mit dem besten Willen ausrichten kann; mehr dem Umfange und mehr dem Gehalte nach. Der junge Mensch wurde schon in der lateinischen Schule selbstständigeren Geistes, als wir's jetzt durchschnittlich auch in Gymnasialklassen bei unserer Jugend wahrnehmen, und vermochte ebendadurch im ganzen Lauf seiner Studien mehr zu leisten; und die Gewalt über sich selbst, welche er so frühe gewonnen hatte, behielt er im geistlichen wie im weltlichen Amte. Ja auch minder begabte Köpfe und weniger freie Seelen brachten vielfältig aus der lateinischen Schule einen festen, wenn auch sehr beschränkten Besitz auf die Universität und in's Leben mit, das, was man den Schulsack genannt hat; ein Eigenthum, welches unsere der Vielseitigkeit nachjagende Zeit beinahe mit Verachtung ansieht, ohne ihren Kindern irgendwas mitzugeben, was dem Gehalte nach dem Schulsacke nahe käme. Wenn man sagt, es sey ehemals in der Schule mehr geistige Selbstständigkeit gewonnen worden, und zwar durch fleißige Anwendung der Züchtigung, so könnte das so aussehen, als ob das Mittel zu roh gewesen sey, welches man für einen guten Zweck verwandte. Lasse mich dagegen zwei englische Autoritäten anführen, weil wir ja doch auswärtige Vorgänge leichter anerkennen, als die in der Heimath. Frau v. Genlis, auf Besuch nach London gekommen, richtete an Edmund Burke die Frage, was denn eigentlich so viele Tüchtigkeit unter den Engländern besseren Standes erzeuge? Burke gab ihr für's erste keine Antwort, lud sie aber ein, mit ihm nach dem Hyde-Park zu fahren; und hier deutete er auf die Haselnußsträuche zur Antwort auf ihre Frage. Wenn Samuel Parr, ein angesehener Geistlicher — bei Georg IV. so wohl gelitten wegen seiner geistreichen Unterhaltung, daß er an dessen Tafel seine Tabakspfeife mitbringen durfte — gefragt wurde, wie dieser und jener als Zögling in seiner

Privatschule gewesen sey, und aussprechen wollte, daß er Freude an ihm erlebt habe, so sagte er: Ich habe ihn gestrichen. Die Schulzucht, wie sie heute noch in Eton und auf andern englischen Anstalten besteht, und wie sie vormals in unsern lateinischen Schulen geübt wurde, machte und macht den Geist der Schule ebensowenig aus, als die harte Mannszucht den Geist des preußischen Heeres unter Friedrich II. ausmachte; wohl aber hat sie als Attribut unserer lateinischen Schule bewirkt, daß das Princip der alten Lehrweise durchdringen und fruchtbar werden konnte. Denn ein wirkliches Princip, vielleicht von der Mehrzahl der Lehrer unbewußt vertreten, ist vorhanden gewesen. Man könnte es so ausdrücken: Durch Uebung wird mehr und besser gelernt, als durch Empfangen vom Lehrer; etwa so, wie wir in einer fremden Stadt uns schneller und sicherer orientiren, wenn wir Straßen und Häuser selbst aufsuchen, als wenn wir uns führen lassen. Die Uebung war das Geheimniß der alten Methode, und die Quelle jener größern und früheren Selbstständigkeit der Jugend. Freilich wurde eigentlich nur eines geübt, das Schreiben in lateinischer Prosa und das Hervorbringen lateinischer Verse, während das Uebrige, Geschichte, Geographie u. s. w. lediglich Gedächtnißsache blieb, und die Fertigkeit in Anwendung des Rees'schen Satzes Jahr aus und ein das Ziel des arithmetischen Unterrichts in der lateinischen Schule vorstellte. Die Beschränkung der Uebung auf's Lateinische ist sogar von pädagogischen Schriftstellern verspottet worden, als hätte man dadurch die Entwicklung der Geisteskräfte niedergehalten. Aber eine Vergleichung unsrer Erfolge mit dem, was die frühere Zeit erreichte, zeigt genugsam, um wie viel naturgemäßer jene Beschränkung, als unsre Verbreitung, wie viel klüger es war, erst den Stamm recht erstarken, als das Gewächs des Wissens fast vom Boden an sich in viele Aeste ausbreiten zu lassen. Welch ein trefflicher Grund war da für's ganze wissenschaftlich-praktische Leben gelegt, wo der Knabe schon vor dem vierzehnten Jahre Besitzer eines geistigen Eigenthums war, das er sich selbst erworben hatte!

Νήπιοι οὐκ ἴσασιν, ὅσῳ πλέον ἥμισυ παντὸς möchte man von jenen sagen, welche nach der Weise mancher Zeitgenossen meinen, „dieses und dieses mache es noch nicht aus;" was lediglich ein Bekenntniß der Gedankenlosigkeit ist.

Es liegen *) jetzt vor mir etwa zwanzig Hebdomadarien, aus

*) Durch die Güte des Herrn Diakonus Schelling, welcher mit der Herausgabe der Werke seines Vaters beschäftigt ist.

den Jahren 1788 bis 1790, welche der mit Ende des zwölften Jahres in's Seminar zu Bebenhausen als Hospes eingetretene Schelling gefertigt hat. Der Vorstand des Seminars war sein Vater, Prälat Schelling. In diesen Arbeiten des Knaben gibt sich nicht blos eine Sicherheit in der lateinischen Grammatik zu erkennen, die wir jetzt selten am Ende des Laufs durch das niedre Seminar vorfinden, sondern eine entschiedene Anlage zum lateinischen Stil; dazu hat er nicht nur einen ansehnlichen Theil des Hebdomadars jedesmal auch in griechische Prosa übersetzt, sondern auch immer lateinische Verse in ziemlicher Anzahl, anfangs lauter Hexameter, später Disticha, von 1790 an neben diesen griechische Hexameter, und deren nicht wenige, seiner lateinischen Komposition angefügt, und diese griechischen Verse beweisen schon eine gewisse Vertrautheit mit Homer. Wie hier, bei einem freilich außergewöhnlichen Talent, von dem mit sicherer Festigkeit gelegten Grunde aus der Uebergang zur höheren Geistesthätigkeit, und von dem einen Stoffe zu dem andern, verwandten, sich ganz von selbst machte: so darf man nach dem, was als Erinnerung selbst manchen Männern mittleren Alters gegenwärtig ist, als ausgemacht annehmen, daß, so lange die Uebung in lateinischer Komposition und in lateinischer Verskunst das Hauptgeschäft in unsern lateinischen Schulen vorstellte, ebendadurch, und sogar trotz vielfacher Mängel in der Leitung der Studien, auch im Allgemeinen die Köpfe der Jugend für die Aufnahme und Verarbeitung aller verwandten, d. i. aller historischen, mittelbar aber auch der nichthistorischen Stoffe des Lernens offen und empfänglich blieben. Allerdings trat im niedern, weiterhin im höhern Seminar die obenbemerkte Sonderung ein, daß die einen Zöglinge wissenschaftlich arbeiteten, die andern nicht. Aber die ersteren, begünstigt durch die kleine Zahl der ihnen auferlegten Lehrstunden, begannen bald selbstständige Studien, und zwar verschiedener Art, wenn gleich Latein, Griechisch, Hebräisch ihnen mit Recht die Hauptsache blieb: und so kamen nicht blos Theologen, sondern auch Philosophen, Mathematiker, Historiker u. s. w. aus unsern Erziehungsanstalten, welche durch ihre ungemeine Tüchtigkeit in den erwählten besondern Fächern von dem Werthe der einfachen Grundlegung in der Schule des Knabenalters Zeugniß ablegten. Und nicht blos entschiedene Talente für allerlei wissenschaftliche Thätigkeit, sondern auch Anlagen mittlerer Art entwickelten sich in der einen vorherrschenden Uebung, wenn nur guter Wille vorhanden war, in ganz erfreulicher Weise.

Wie ganz anders das jetzt geworden sey, brauche ich nicht aus-

einanderzusetzen, da es durch Andre *) so vielfach geschieht. Ich will nur auf das hinweisen, was Kenner unsrer früheren und gegenwärtigen Zustände aussprechen, welche mehr Personalbekanntschaft, als ich, haben: daß namentlich unter Beamten mittlern und jüngern Alters der wissenschaftliche Sinn so ziemlich verschwunden, und daß an ihrem Bildungsstande durchschnittlich kaum zu merken sey, daß dieselben Schule und Universität besucht haben, während an Beamten des alten Schlages, welche nicht studirt haben, gar oft die Früchte der lateinischen Schule des alten Schlages noch wahrzunehmen sind. Beobachtungen ähnlicher Art hast du vielleicht selbst an Geistlichen verschiedener Altersstufen gemacht. Daß sogar die Früchte des Schulunterrichtes sich während des akademischen Laufes oft nicht mehr erkennen lassen, ja daß der Schüler oberer Gymnasialklassen häufig von dem nichts mehr wisse, was er in der lateinischen Schule gelernt hatte, ist eine vielfältig vernommene Klage. Wir predigen unsern Schülern, sie sollen Geld und Ehre als vergängliche, dagegen den geistigen Erwerb als bleibende Güter betrachten; und das, was vor ihren und unsern Augen vorgeht, scheint die Meinung vom κτῆμα εἰς ἀεὶ schnurstracks zu wiederlegen.

Daß die Schule, d. h. nicht blos die Lehrer, sondern in vorzüglichem Grade die Schuleinrichtungen, ihren großen Antheil an dem, wie es Andern mehr, als mir, erscheint, verzweifelten Zustande haben, kann nicht in Abrede gestellt werden. Das Wenigste davon kommt, wie mir scheint, auf Rechnung der milden Schulzucht. Dagegen die Vielheit der Richtungen, die wir jetzt der Jugend, statt der frühern einzigen, zumuthen, trägt einen großen, vielleicht den größten Theil der Schuld, welche auf die Schule fällt. Es wird dir beinahe wie eine didaktische Ketzerei vorkommen, wenn ich den Satz aufstelle, daß sogar die Erhebung des Griechischen zum gleichen Rang mit dem Lateinischen ihren Antheil daran habe, und daß die Kenntniß des Alterthums und die Neigung zu fortdauernder Beschäftigung mit denselben in der Zeit verbreiteter und gesicherter gewesen sey, in welcher das Griechische nur für künftige Theologen als nothwendig anerkannt war. Doch die radikale Umwandlung der Schule, welche von mancher Seite und noch in unsern Tagen als ein Aufschwung gepriesen worden ist, geschah vornehmlich dadurch, daß das Französische, das

*) Wie z. B. durch Dr. Queck in Sondershausen, in der Pädagogischen Revüe d. J., Februar S. 88 folgende. Auch Landfermann Zur Revision u. s. w. S. 10 erkennt die Resultate des Schulunterrichts als trübselig an.

Deutsche, die Arithmetik und Geometrie, die Geschichte und Geographie, da und dort die Naturgeschichte und Physik, dazu auch die philosophische Propädeutik (in meiner Jugend vom 14ten Jahre an Psychologie, Logik, Moral, Naturrecht und Metaphysik) als förmliche Lehrfächer hereingezogen wurden. Die einen und die andern derselben waren schon vorher da; aber nur in Gestalt von Fertigkeiten, die man der Jugend beizubringen suchte, was einen großen Unterschied machte. Man gewöhnte sich, die Schulen, selbst die niedersten, nicht von Unten auf, von dem aus, was die Jugend erfassen und woran ihr Geist erstarken kann, sondern von Oben her, von dem Adel, der Schönheit und der Nutzbarkeit der Lehrstoffe aus, zu konstruiren, und die bequeme Einbildung zu nähren, daß aus solch einer Manchfaltigkeit sprachlicher und wissenschaftlicher Stoffe durch ein voraus angenommenes Zusammenwirken ihres Inhalts sich die Frucht der Bildung ergeben werde. So klar und gewiß nun aber die Täuschung vor uns liegt, welche die Folge dieser Einbildung war, so scheint mir doch der Grundirrthum, auf welchem diese Einbildung beruhte, nur von Wenigen erkannt zu werden, und auch in neuen Konstruktionen und Rekonstruktionen von Lehreinrichtungen vorzuherrschen: man könnte denselben einfach die Verwechslung der Wissenschaft mit der Didaxis nennen. Wenn irgendwo wohlunterrichtete und wohlgesinnte Männer sich zusammensetzen, um über den Schaden Josephs sich zu besprechen, erkennen sie alle, daß man der Jugend zu vielerlei biete, und ebenso, daß man durch Verstärkung des klassischen Elementes den Mittelpunkt unsrer Schulen befestigen müsse. Dann, wenn sie einander fragen, wo man abbrechen könnte, schlägt Einer vielleicht das Deutsche, ein Zweiter die Physik, ein Dritter die Naturgeschichte, ein Vierter das Französische vor; und jedes dieser Fächer wird von einem oder zweien der Berathenden in Schutz genommen, nicht mit Gründen, welche von dem Verhältniß des jugendlichen Geistes zu dem Lehrstoffe, sondern von dessen wissenschaftlichem oder gesellschaftlichem Werthe hergenommen sind. Wenn du einmal einer Behandlung der Frage anwohnst, welcher Theil der Geschichte am ausführlichsten durchgenommen werden solle, so hörst du vielleicht eine Stimme, welche für die neuere und neueste Geschichte die meiste Ausführlichkeit verlangt; denn „der junge Mensch soll sich seine Gegenwart aus der vorangegangenen Zeit erklären können.“ Dabei wird gar nicht gefragt, ob eine solche Erklärung an und für sich, und ob sie dem Jüngling möglich sey; ebenso wenig, ob es wünschenswerth sey, daß die Jugend in dieser Art klug werde; ob das überhaupt die Bestimmung des Ge-

schichtunterrichts seyn könne; endlich auch nicht, wo sich die Lehrer finden, welche den Geschichtunterricht in solcher Weise zu geben wissen. Man legt der Geschichte oder einem Theile derselben irgend einen Werth bei, und weist die Jugend an, denselben zu erheben. Dieses Ausgehen vom Werth und Adel wissenschaftlicher Stoffe hat sogar auf unsern klassischen Unterricht, zum Theile äußerst nachtheilig, eingewirkt, z. B. durch das Hereinziehen solcher Autoren, die ein für allemal nicht in dem Gymnasial-Unterricht ihre Stelle haben sollten, oder da, wo man in Ueberschätzung des Werthes der Grammatik die Autoren sozusagen nur als Fundgruben grammatischer Regeln und Unterscheidungen behandelte; oder wo man die Schüler zur Kritik auf Kosten reichlicherer Lektüre anleitete. Selbst jener achtungswerthe Versuch, den Homer schon dem Knabenalter zugänglich zu machen suchte, geht mehr von der Trefflichkeit des Lehrstoffes aus, als vom Bedürfnisse der Jugend. Dieses Ausgehen der Gedanken vom Lehrstoffe bei Konstruktion der Schulen hat sich über alle Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten, von den niedersten bis zu den höchsten, auch über die weiblichen, wie die männlichen, allerwärts verbreitet, in der Weise, daß wir z. B. unsre Antworten auf die Frage: wozu denn Latein und Griechisch? zuerst von der Vortrefflichkeit der Autoren in beiden Sprachen hernehmen; worauf dann die Gegner erwiedern, daß jetzt die zahlreichen vorhandenen Uebersetzungen das Erlernen beider Sprachen ganz überflüssig machen. Die Didaxis will Perception durch Uebung, die Wissenschaft kommt durch ihre Mittheilungen nur bis zur Konception. Die Meinung hat offenbar auch in unsrem Lehrstand allzuviel Boden gewonnen, daß Mittheilen Lehren und daß Hören oder Empfangen Lernen sey; wobei sich's denn nur etwa darum handle, daß das Empfangen sich auch einpräge; daß also der Schüler fleißig nachschreibe, um zu Hause Alles auf's Genaueste repetiren zu können. Ebendaher dann das unselige Diktiren, die Vollendung dessen, was Thamus bei Plato von den Wirkungen der erfundenen Schreibekunst voraussagt. „Diese Kunst," sagt der Erfinder Theuth Phaedr. 274 E. zum ägyptischen Könige, „wird das Volk weiser und sein Gedächtniß stärker machen; denn damit ist ein Geheimmittel der Erinnerungskraft und der Weisheit erfunden." Thamus erwiederte: „O du überaus kunstreicher Theuth, der Eine hat das Vermögen, Gegenstände der Kunst hervorzubringen, der Andre aber zu beurtheilen, welcherlei Schaden und Vortheil dieselben für diejenigen bringen, welche von der Erfindung Gebrauch machen werden. So nun hast du, der Vater des Schreibens, in bester Meinung das Gegentheil von dem ausge-

sprochen, was dasselbe bedeutet. Denn es wird Vergeßlichkeit in den Seelen derer, die etwas lernen, hervorbringen, wegen ihres Nichtbekümmertseyns um's Behalten, indem sie im Vertrauen auf's Geschriebene auswendig mit Hülfe fremder Zeichen, nicht inwendig sich selbst durch sich selbst erinnern. So hast du denn ein Geheimmittel nicht für die Gedächtnißkraft, sondern zur Anmahnung gefunden; und nicht die Wirklichkeit, sondern den Schein der Weisheit bietest du den Lernenden. Denn sie werden, da sie Vielerlei ohne Lehren, ἄνευ διδαχῆς, zu hören bekommen, vielwissend erscheinen, während sie dem Durchschnitte nach unwissend und hartköpfig für die Einsicht sind, Scheinweise statt Weise geworden."

Aus der Meinung, daß Mittheilen Lehren, und daß Hören oder Nachschreiben Lernen sey, sind sodann weitere Mißbildungen des Unterrichts hervorgegangen, z. B. das Lehren solcher Dinge, die nothwendigerweise der eigenen Geistesthätigkeit überlassen bleiben müssen, z. B. das Lehren der ästhetischen Betrachtung vaterländischer Dichterwerke; oder auch (auf der Universität) solcher, welche überhaupt nie wissenschaftlich aufgefaßt werden können und lediglich Sache der Routine oder Gegenstand des Nachschlagens in einem Register sind, wie etwa Policei-Verordnungen. Hat man doch vor etlichen Jahren vorgeschlagen, Kinder in der Volksschule mit der Landes-Verfassung bekannt zu machen. Je mehr Boden eine vermeintliche Wissenschaftlichkeit in unsern Schulen gewonnen hat, desto unwirksamer ist der Unterricht, desto gleichgültiger und unzugänglicher ist der Schüler geworden; und zwar das nicht nur durch die Vielheit der Richtungen, welche wir ihm zumutheten, sondern auch und besonders durch die Verwechslung der Didaxis mit der Wissenschaft im Unterrichte selbst. Dieses scheint mir der Antheil zu seyn, welchen die Schule an den vorhandenen, so vielfach beklagten Uebelständen hat.

Dagegen die Uebel, welche von Außen in die Schule hereinkommen, aufzuzählen, wird fast überflüssig seyn, da dieselben von Andern so vielfach besprochen werden. Eine Abnahme der physischen und geistigen Kraft oder eine zunehmende Entartung der Naturen scheint mir nicht vorhanden zu seyn, wenn ich den Stand der Schüler, die mein allerdings nicht weiter Gesichtskreis umfaßt, mit demjenigen vergleiche, was ich als angehender Lehrer und auch noch als Schüler gesehen habe. Der Schüler könnte nach meiner Ueberzeugung dasselbe leisten, was noch im Anfange des Jahrhunderts geleistet worden ist; und über Mangel an gutem Willen war in der That zu der Zeit mehr zu klagen, wo ich durch die Klassen unsrer Lehranstalt gieng.

Daß aber der Wille auch der Bessern jetzt weniger stark und energisch ist, und daß die gleiche Kraft nicht mehr das Gleiche ausrichtet, ist, wenn wir von den Mängeln der Lehreinrichtungen absehen, nicht geradeaus Schuld der Jugend, sondern vieler Väter und Mütter, besonders der erstern. Denn im Durchschnitte wird sich's wohl so finden, daß die Mütter der Erziehung ihrer Kinder mehr von ihrer Bequemlichkeit opfern, als die Väter, *) und daß den Müttern mehr, als diesen, das Seelenheil der Kinder am Herzen liege. Was vom Hause aus die Wirksamkeit der Schule schwächt, das sind nicht einzelne grobe, sittliche Gebrechen, sondern das ist eine ziemlich allgemeine Richtung, die ganz unschuldig erscheint, die auf einen durchaus nicht unsittlichen Lebensgenuß, der Anspruch an Behaglichkeit des Daseyns, die Gewohnheit, sich nach seiner Weise gehen zu lassen, oder sich keinen Zwang aufzulegen, der nicht etwa durch den Beruf oder äußere Noth geboten ist. Dieser Anspruch an das Recht, sich nach seiner Weise gehen zu lassen, hat unter dem Namen des Individualismus einen Lobredner an einem berühmten Geschichtforscher gefunden, welcher sogar von der Herrschaft desselben die Verjüngung, vielleicht die Rettung Europa's erwartet. Derselbe Anspruch wird anerkannt von Behörden, welchen die Sorge für die Sitten anbefohlen ist; wie er auch von Solchen, die sich selbst und Andere als Propheten der öffentlichen Meinung erscheinen, hitzig und mit den Waffen des Hohnes gegen Andersdenkende, z. B. gegen gläubige Seelsorger verfochten wird.

Gar oft habe ich in ——, wenn es nicht vorwärts gehen wollte, und ich mir ganz hülflos gegenüber dem Geiste der Zeit vorkam, gedacht, und es wohl auch gegen befreundete Amtsgenossen geäußert: um einmal durchzudringen, müßte ich eigentlich neben der Gewalt über die Schule auch die der Stadtvorsteher und der Regierung selbst in Händen haben. Doch das war ein Wunsch, wie jener der Mutter der Kinder Zebedäi, oder wie das Gelüsten der beiden Bnehargem selber. Unser Wirken wird das rechte und durchgreifende nur dann seyn, wenn es die Vergleichung mit dem Sauerteige verdient. Wie oft habe ich das erlebt, daß die Schule für den Knaben eine Wehr gegen die übeln Einflüße des Hauses wurde; freilich noch öfter das Andere, daß man sah, wie viel besser es mit einem Knaben werden könnte, wenn das Haus ein anderes wäre. Aber wenn auch nur wenige Beispiele bewiesen, daß die Schule einer Menschenseele trotz der Mißleitung im Hause helfen könne, so muß das auch bei mehre-

*) Ipsi hebent. Germ. 15.

ren Seelen möglich seyn. Und jedenfalls haben wir ja sowenig einen Beruf, als einen Weg vor uns, an der Weltverbesserung anders, als durch Befreiung der Schule von ihren Mängeln, zu arbeiten. Wo irgend diese negative Thätigkeit, im Gegensatz gegen die bisherige rastlose positive Thätigkeit, gegen die zahllosen, seit Amos Comenius gemachten Versuche, in der Art geübt würde, daß alle Unwahrheit und alle Einbildung aus Prospekten und Jahres-Berichten, aus den Lehrplanen, Lehrweisen, Aufgaben, *) Prüfungen und Zeugnissen in einer Schule verschwände, da würde solch eine Schule eine sittliche Kraft entwickeln, welche der unsrer alten lateinischen Schulen nicht nachstände. Aber nicht einmal eine Privat-Lehranstalt, geschweige denn eine öffentliche, könnte sich selbst von den Mängeln losmachen, welche in der Lehreinrichtung liegen. Es bedürfte der Ermächtigung von Oben für jede, welche die Wahrheit in allen ihren Beziehungen pflegen wollte; ja es müßte ihr ein besondrer Schutz zu Theile werden gegenüber von denen, welche sich durch eine solche Neuerung in ihren Interessen verletzt fänden; und namentlich müßte ein Tarif ersonnen werden, wodurch das Verhältniß ihrer Zeugnisse zu ihren eigenen früheren und zu der gewöhnlichen Art der Zeugniß-Ausstellung festgesetzt würde. Ja die Zeugnisse so zu fassen, daß alle künstliche Steigerung durch eine mehr oder weniger willkührlich angenommene Skala daraus verschwände, müßte erst erlaubt werden.

Landfermann sagt in der oben angeführten Schrift: „in früherer Zeit habe gewöhnlich ein einzelner Mann, meistens der Rektor, einem Gymnasium den Stempel seines Geistes und seiner Autorität aufgedrückt; von ihm habe die Blüthe und Ehre, wie Geist und Richtung der Schule, fast ganz abgehangen; unter ihm, dem Schulmeister, habe eine Anzahl hauptsächlich unter seinem Einfluß berufener Lehrer, Schulgesellen, meist junge Theologen, denen das Schulamt Durchgang zum Pfarramt gewesen, gearbeitet; so habe die Schule und ihr Lehrplan Einheit, Harmonie, Koncentration,

*) Ich füge ein Beispiel von der Unwahrheit an, die ich meine, von einem auswärts wohnenden Freunde mitgetheilt: Der dreizehnjährige Sohn eines Gelehrten kommt aus der Schule nach Hause, und verlangt vom Vater des jungen Werthers Leiden; er müsse einen Aufsatz darüber machen. Der Vater will's nicht glauben, nimmt den Sohn mit zum Vorsteher der Schule, und beide mit zu dem Lehrer, welcher die Aufgabe gegeben hat. Der Lehrer entschließt sich schwer, dem Protest des Vaters nachzugeben, verspricht aber am Ende eine andre Aufgabe. Folgenden Tags kommt der Knabe mit dem neuen Thema nach Hause; er hat jetzt einen Aufsatz über Romeo und Julia zu machen.

meist auf die einfachste Weise, gefunden; das sey ganz anders geworden, besonders seit 1810 in Preußen eine eigene Prüfung für's Schulamt angeordnet worden; die Autorität des Rektors sey um so viel kleiner geworden, als die Verwaltungsbehörden mehr in das Innere der Schulen eingreifen." Vor etwa sechszehn Jahren sagte der Chef einer Provinzialregierung über die Lehrer eines unter ihm stehenden Gymnasiums: „Die Herren tragen sich mit der ganz irrigen Meinung, als hätten sie zu thun und zu lehren, was ihnen nach eigener Einsicht das Beste deucht; sie haben lediglich zu thun und zu lehren, was und wie es ihnen vorgeschrieben ist." Wird nun dergleichen vielleicht anderswo nicht in gleicher Ausdehnung angenommen, oder doch nicht mit derselben Naivetät ausgesprochen, so muß doch anerkannt werden, daß die Verfassung unsers gesammten Schulwesens, wie die der Verwaltung überhaupt, der militärischen nachgebildet sey, welche jedenfalls die Subordination, die Ausführung des Anbefohlenen, obenan stellt, und ebendamit nach einem offenliegenden und mit Nothwendigkeit wirkenden Naturgesetze die Spontaneität derjenigen aufzuheben gemacht ist, welche als Vorstände und Lehrer an den Unterrichtsanstalten dienen. Ein Ordinarius sagt seinem Vorsteher, daß seine Schüler sechs statt fünf Stunden Griechisch brauchten, um vorwärts zu kommen. Der Lehrer ist gewissenhaft, tüchtig und nicht ehrgeizig. Der Vorsteher, der seinen Beruf versteht, erkennt die Nothwendigkeit an. Aber er hat nicht das Recht, auch diese kleinste Aenderung zu machen; er muß anfragen. Das Schulkollegium, wie man's in Norddeutschland nennt — ich weiß aber nicht, ob der Fall dort vorkommen könnte — beräth sich über die Frage. Man vertraut dem Vorsteher und dem Lehrer, daß Beider Wunsch billig und wohlbegründet sey. Aber sechs Stunden Griechisch wäre eine Abweichung von der Regel; wenn man's jenen zugestände, würden Andre mit dergleichen Bitte nachfolgen: also abgeschlagen. Es ist für die oben Stehenden überaus schwer, und je nach der Individualität fast unmöglich, sich selbst in das Dienen gegenüber den Dingen hineinzudenken, welche sie zu überwachen haben: die Vorstellung des Berufs zum Befehlen und die des geschäftlichen Mechanismus verdunkelt die Vorstellung der Sachen, und stellt eben jene Subordination als das Erste hin, welche im Kriegswesen das Vorderste seyn mag, aber in andern Zweigen der Verwaltung, ebenfalls für das Vorderste angesehen, den geistigen Blick der Obern befängt, die freie Thätigkeit der Untergeordneten lähmt und sie zum Nachtheile der Sachen gewöhnt, anstatt ihrem Berufe den Formen des Bureaus zu dienen.

Das dem Lehramt nächstverwandte geistliche Amt, welches so vielfältig in die gleichen Formen eingeschnürt ist, bietet die gleiche Erfahrung dar: zunächst den trägen und gewissenlosen Genußmenschen sind das die schlechtesten Seelsorger und Lehrer, welche sich darin gefallen, die vorgeschriebenen Geschäftsformen so bis in's einzelnste zu beobachten, wie wenn dieß ihre Lebensaufgabe wäre.

Nicht allein und nicht einmal vorzugsweise durch die Subjektivität derjenigen, in deren Händen die Oberleitung der Schulangelegenheiten ruht, sondern durch das Wesen und den allgemeinen Charakter der Verwaltung gehen die Zwecke, welche den Schulen vorliegen und die der Verwaltung und ebendamit auch zum Theile die Mittel auseinander. Die Schulen wollen Einrichtung ihrer Sachen nach dem lokalen, besondern, selbst persönlichen Bedürfniß, also Manchfaltigkeit, Verschiedenheit, die Verwaltung will Gleichförmigkeit; jene wollen für ihre Lehrkräfte Selbstständigkeit, diese Unterordnung; jene wollen eine gewisse Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit bei den Lehrern finden; diese erwartet beides ebenfalls, aber auch dasjenige Verzichten auf eigene Einsicht und Ueberzeugung, welches mit der Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit unverträglich ist. Aber diese Gegensätze, unter denen die Schule immer leiden wird, so lange sie bestehen, sind nicht nothwendig: sie liegen blos in der rein passiven Stellung, welche man der Schule angewiesen hat, und werden da, wenigstens zum größten Theile, aufhören, wo man den Schulen konstitutionelle Befugnisse einräumt. Die Regierung muß die Oberleitung des Schulwesens, die Wahrung der Principien und die Controle der Leistungen vollständig in der Hand behalten; selbst die Lehreinrichtungen und jedenfalls die Bestimmungen über das, was bei'm Uebertritt auf die Universität u. dgl. geleistet seyn soll, müssen von der Regierung wenigstens ausgehen. Aber sobald jene Lehreinrichtungen und diese Bestimmungen von der obersten Behörde selbst der Erfindung und Grundlegung nach geschaffen werden, wird der Unsegen der administrativen Richtung wieder dabei seyn, auch wenn aktive Schulmänner zur Begutachtung solcher Plane aufgefordert werden, oder diese von gewesenen Schulmännern ausgearbeitet sind. Denn die ersteren werden's niemals wagen, das von ihrer Behörde Ausgegangene von Grund aus zu tadeln oder umzukehren; sie werden nur Einzelnheiten zur Aenderung begutachten, auch wenn sie die Grundgedanken als verfehlt erkennen; und die letztern lernen oft in wunderbarer Schnelligkeit den administrativen Takt und Ton einhalten, und die Uebersichtlichkeit und Gleichförmigkeit, die auswendige Ordnung

und Gefügigkeit obenan stellen, während sie ebenso behende sind, die wirkliche tägliche Praxis der Schule sammt dem, was sie in der Schule geleistet, und was sie nicht geleistet haben, zu vergessen. Der Hauptirrthum aber, welcher die Oberbehörden beschleicht, die selbst Schulplane schaffen, wird immer derselbe seyn: sie werden immer und überall die Didaxis und die Wissenschaft verwechseln. Kein Entwurf zur Organisation des Schulwesens, sowohl des Ganzen, als einzelner Theile, wie des Gymnasialunterrichts, wird das Abbild des wirklichen Bedürfnisses und des wirklich Ausführbaren werden, der nicht von solchen Lehrern ausgearbeitet ist, welche längere Zeit mit Erfolg in demselben Bereiche gearbeitet haben und noch arbeiten, für den der Plan entworfen wird. Und wenn die letzten Beschlüsse und die Redaktion des Entwurfs der administrativen Behörde zusteht, so wird unvermerkt und unbewußt einem solchen Entwurfe der Stempel des administrativen Interesses wieder aufgedrückt werden, und wird irgendwas, das eben jetzt die Meinung der Administrirenden oder der noch höher Stehenden beherrscht, als vermeintliche Forderung der Zeit hineinfließen, und so den Charakter des Ganzen verändern. Zeugniß hievon giebt besonders die Geschichte der Bayer'schen Schulplane bis in die neueste Zeit herab.

Also wäre vielleicht die pädagogische Sektion unserer nächsten Philologenversammlung, in welcher sich aktive Schulmänner von allen Stufen zusammenfinden werden, sofort zu beauftragen, in völliger Selbstständigkeit einen neuen Entwurf für den Gymnasialunterricht von Unten bis Oben zu machen? Keinesweges. Weder die Zeit noch das Vermögen ist jetzt vorhanden, etwas von Grund aus Neues zu schaffen. Aber die Methode in der Behandlung des jetzt Vorhandenen, die Methode der Verwaltung und die der Lehreinrichtung, umzugestalten, fordert das in der Erfahrung hervorgetretene Bedürfniß mit sehr vernehmlicher Stimme. Die Lehreinrichtungen, wie sie in jedem Lande jetzt bestehen, mögen dem allgemeinen Umrisse nach bleiben, wie sie sind; aber den Lehrerkollegien freie Hand gegeben werden, innerhalb dieser Umrisse nach ihrer Erfahrung und Ueberzeugung den Unterricht zu gestalten; mögen die Anforderungen, welche für den Uebertritt auf die Universität aufgestellt sind, für jetzt aufrecht erhalten werden, aber den Lehrerkollegien überlassen bleiben, wie sie die Erfüllung dieser Anforderungen mit den vorhandenen Mitteln erwirken wollen; mögen die Aufsichtsbehörden ihre nachträgliche Controle üben, wie sie wollen, aber auf jede peinliche und unfruchtbare Handleitung derjenigen verzichten, ohne deren guten Willen und Ein-

sicht nichts erzielt, und deren gutem Willen durch jene Handleitung immer fort Eintrag gethan wird. Erst dann, wenn den Lehranstalten diejenige Selbstständigkeit eingeräumt ist, deren wir in demselben Grade mehr bedürfen, als unsere Aufgabe nur geistiger Art ist, können wir daran gehen, die Methode des Unterrichts selbst von den schweren Mängeln, woran sie leidet, frei zu machen. Dasjenige Gebrechen, woran wir am meisten leiden, und welches die Erfolge unsrer Leistungen um so Vieles geringer macht, als die der Schulen früherer Zeit, ist die Häufung verschiedenartiger Lehrstoffe, welche die Einheit der Richtung für den Schüler unmöglich machen, und die damit zusammenhängende, ebendadurch fast nothwendig gewordene, Gestaltung des Unterrichts nach der Art der akademischen Vorlesungen, das Mittheilen des Stoffs zur Konception, statt des Dringens auf Perception. Das Erstere, die Häufung verschiedenartiger Lehrstoffe, läßt sich, wie verschiedentlich, und so auch bei der Philologen-Versammlung zu Altenburg 1854, erkannt worden, nicht beseitigen, wohl aber dadurch minder schädlich machen, daß die obligaten Lehrfächer so, wie ihre Stoffe es verdienen, hervorgehoben und die ihnen zu widmende Zeit und Uebung erweitert, dagegen die neueren Sprachen und die Lehrstoffe, welche nur in wissenschaftlicher Gestalt vorgetragen werden können, allerdings des möglichen Mißbrauchs wegen unter limitirenden Bestimmungen, als fakultativ erklärt werden, so daß der Schüler z. B. zwischen der englischen und der französischen Sprache, zwischen der physischen Geographie und der Logik u. dgl. wählen könnte. Limitirende Bestimmungen wären etwa solche: Der Schüler soll jedenfalls zweiunddreißig öffentliche Lehrstunden in der Woche haben; dem Unterricht in einem gewählten fakultativen Lehrfach soll er jedenfalls ein ganzes Jahr anwohnen; die eine der beiden neuern Sprachen soll er jedenfalls lernen.

Um dasjenige, was ich früher aufgestellt habe und was ich vorschlage, durch eine gewichtige Autorität zugleich zu stützen, zeichne ich aus Bako's De dign. et augm. scient. VI, 2 eine Stelle heraus. Constituatur igitur prima differentia methodi, ut sit aut magistralis aut initiativa. Neque vero verbum initiativae ita intelligimus, quasi haec initia scientiarum tantum ita traderet, illa doctrinam integram; verum contra (vocabulum a sacris mutuantes) eam dicimus methodum initiativam, quae ipsa scientiarum mysteria recludat et denudet.

(Schluß folgt im Juni-Beiblatt.)

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Herwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

Mai № 5. 1856.

Uebersetzung der Aufgabe bei der vorjährigen Professorats-Prüfung.

(s. Beilage zum Correspondenz-Blatt vom Juli 1855.)

Imbecillitatem virium et valetudinis imbecillitatem, qua hujus aetatis adolescentulos laborare multi queruntur, si quis repetendam esse censet a ludis publicis, ab immodico, quem injungant docentes, discentes cogantur suscipere, labore, ille quidem magna ex parte fallitur. Ut enim plurimi errores in eo sunt positi, quod rem effectam homines pro causa efficiente habent, ita, si quidem verum est, quod dicunt, singularem quandam cerni in iis, qui nunc sunt, adolescentulis corporum infirmitatem, hac quoque in re haud scio an simile quid accidat judicantibus. Labore dicis adolescentium corpora debilitari? Ain' tu? Quid, si nos e contrario pueros ideo dicamus laboris esse impatientes, quod infirmis corporibus ludis publicis tradantur? Ex antiquissimis quidem temporibus parentes per summam injuriam omnem culpam in praeceptores solent conferre. Nonne enim etiam apud Romanos „culpa magistri arguebatur, si laeva in parte mamillae nil saliret" filiolo (Juvenal. 7, 158), si nulla elici posset scintillula ingenii? Quotus autem quisque parentum potest ex animi sui sententia jurare, nulla sua culpa factum esse, ut effeminarentur sui liberi, omnibus eos deliciis, quibus nos horridum illud robur Germanorum pueris natura ingenitum ita emollimus, ut tanquam panem cibarium fastidiant laborem, constanti severitate a se prohibitos esse? Enimvero actum jam est, quum schola gremio suo recipit puerum, nec potest gymnicis exercitationibus sarcire domesticae educationis vitia, nedum eorum, quorum praematura notitia imbuti sunt pueri, obliterare memoriam.

S.

Druckfehler in Nagel's ebener Geometrie.

Mit Rücksicht auf den Beschluß der Heilbronner Lehrer-Versammlung bringen wir hier eine Anzahl von Druckfehlern zur Sprache, die uns bei langjährigem Gebrauch des Buches in verschiedenen Auflagen ungesucht aufgestoßen sind, mit deren Aufzählung wir also keineswegs Vollständigkeit beanspruchen.

sie bei weiteren Auflagen durch mehrfache Correcturen dafür sorgte, daß die Zahl der verbesserten Fehler nicht durch die der neu hinzugekommenen weit überwogen werde.

Die erste Gelehrten-Schule reformirten Glaubens-Bekenntnisses in Deutschland oder Geschichte des Pädagogiums zu Heidelberg unter dem Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz in den Jahren 1565—1577.

Nach handschriftlichen bis jetzt noch nicht benutzten Quellen bearbeitet und nebst den wichtigsten Urkunden herausgegeben von Johann Friedrich Hautz, Großherzoglich Badischem Hofrath, Professor und d. Z. Direktor des Lyceums zu Heidelberg. Heidelberg, 1855. Verlag der Mohr'schen Universitäts-Buchhandlung. VI. S. und 63 S. gr. 8.

Gewiß ist vorliegende Schrift für jeden Schulmann von Bedeutung. Sie gibt ihm aus besonders wichtigen, bisher ganz unbekannten Quellen das Bild einer gelehrten Schule, ihrer Methode, ihrer Verfassung, ihrer Lehrgegenstände, ihrer Persönlichkeiten, aller ihrer Zustände und Beziehungen zu einer inhaltsschweren Zeit. Der Freund der Schule kann sich über eine so gediegene, durch den Inhalt so überaus anziehende, in der Darstellung eben so gelungene Geschichte einer wichtigen Gelehrtenschule aus einer bedeutenden Zeit nur erfreuen und wird aus dem Studium der Vergangenheit, die sich ihm ohne alle subjective Beimischung wahr und klar bietet, wie sie ist, gewiß nur segensreiche Früchte für die Schule und den Unterricht der Gegenwart ziehen. Wenn diese Schrift für die Schulmänner das größte Interesse haben muß, so wird dieses nicht minder bei dem Freunde der Geschichte der Fall seyn. Die Geschichte ist nicht ein Inbegriff von Jahreszahlen, von Eigennamen von Regenten, von merkwürdigen Orten und Personen oder lose, ohne ein inneres Band hingeworfenen Ereignissen. Selbst die pragmatisch dargestellte politische Geschichte erscheint uns nur als der Leib, als das äußere Gewand, dessen eigentliche Seele die innere Geschichte, die Geschichte der Cultur, der innern geistigen Entwicklung eines Volkes ist. Diese innere Volksgeschichte ist aber eine Frucht der aus dem Unterrichte, aus der Schule hervorgehenden Volksbildung. Darum hat schon die Volksschule eine so tiefe Beziehung zum Leben und zur Geschichte. Aber gewiß noch inniger, noch fester ist für den tiefer Blickenden das Band, das die Gelehrtenschule durch die Literatur, welche einzig

eine Frucht derselben ist, mit der innern Entwicklung des Volkes, mit dem Volksgeiste, mit dem Volkscharakter verknüpft. Was ist die innere Geschichte eines Volkes ohne Kenntniß der Literärgeschichte desselben? Die innere Geschichte ohne Literärgeschichte kennen lernen wollen, hieße den Menschen ohne Kenntniß seiner Früchte beurtheilen wollen. Sie, die Literärgeschichte, ist das wesentlichste und nothwendigste Stück der eigentlichen innern Bildungsgeschichte eines Volkes und wird, ohne Kenntniß ihres sie belebenden Princips der Gelehrtenschule, niemals richtig aufgefaßt und gewürdigt werden können. Wie aber die Durchgangs- und Entwicklungsmomente des Menschheitsgeistes die Völker sind, so geht die Geschichte der Schule und des Unterrichts eines Volkes an sich nur aus gründlichen und lebensvollen Monographien der einzelnen Gelehrtenschulen und einzelner Zeitabschnitte derselben hervor. Es sind solche Monographien bunte, feste Mosaiksteine, deren sinn- und geistvolles Zusammenfügen uns zuletzt das ganze Bild der Schule, wie sie war und ist, vor das betrachtende Auge stellt. Der Herr Verfasser, um Schule und Literatur gleich verdient, hat sich durch Herausgabe einer Reihe von sich auf das Heidelberger Lyceum und seine älteste Geschichte beziehenden Monographien und urkundlichen wichtigen Beilagen zu denselben bemüht, das Seinige zu diesem jedem Freunde der Schule und der Menschheit wichtigen Ziele beizutragen. Er hat diese Aufgabe in der würdigsten Weise in vorliegender Schrift gelöst, welche den Augenblick, an vorausgegangene Arbeiten desselben Herrn Verfassers anknüpfend, erfaßt, wo unter F r i e d r i c h III. das Pädagogium als reformirt erscheint, und so die erste Gelehrtenschule reformirten Glaubensbekenntnisses in Deutschland wird. Die Zeit der Reformation in der Pfalz, die mit dieser zusammenhängende Entwicklung der Gelehrtenschule in Heidelberg, ihre ganze innere und äußere Thätigkeit, ihre Stellung zur Universität, zum Kurpfälzischen Kirchenrathe, zur obersten Regierung unter F r i e d r i c h III. wird mit urkundlichen Beilagen und vorurtheilslosen Blicken in die Vergangenheit und Gegenwart der Schulen von dem gelehrten Herrn Verfasser in vorliegender Schrift treu, wahr, klar und mit gründlicher, durch die neuen Quellen doppelt anziehender Forschung geschildert. Wir wünschen dieser so verdienstvollen Arbeit, welche, wie die übrigen geschichtlichen Darstellungen des Herrn Verfassers, eine Vorarbeit zu einem größern Werke, **der Geschichte der Universität Heidelberg**, seyn soll, eine recht große Verbreitung und viele Leser.

Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum, von Lhomond überarbeitet und mit einem Wörterbuch versehen von C. Holzer, Gymnasial-Lehrer. Stuttgart, Paul Neff. 1856. Preis 48 kr.

Nicht ohne Verwunderung erfahren wir in der Vorrede zu Bröders kleiner lateinischer Grammatik, daß die lectiones latinae für Anfänger allesammt gar keine classische Grundlage haben, daß vielmehr die Naturgeschichte aus der Reichard'schen Uebersetzung des Wolke'schen Commentars zu den Basedow'schen Elementarkupfern, und aus dem Schützischen oder Hallischen Elementarwerk mit Berichtigungen aus der Blumenbach'schen Naturgeschichte; die Gespräche aus Corder, Kromayer und Erasmus; die Erzählungen aus der Uebersetzung des Campe'schen Sittenbüchleins und aus der lateinischen Zeitung (Ephemerides Lipsicae) von Reichard; die Fabeln aus Camerarius, Abstemius und Desbillons genommen sind. Es mag nun in jetziger Zeit nur sehr wenige Lehrer geben, die mit zäher Pedanterie an diesen lectiones festhalten und auf ihrer vollständigen Durchmachung in der Schule beharren. Denn die Ansicht ist doch in unserer Zeit als herrschend zu betrachten, daß man für zusammenhängende lateinische Expositions-Uebungen sich nur an ursprünglich classischen Stoff zu halten habe und daß deßwegen die Lectüre selbst der vortrefflichsten lateinischen Uebersetzung aus der Bibel, sowie die Lectüre aller neulateinischen Schriften in öffentlichen Schulen gänzlich zu verwerfen ist, z. B. also selbst solchen, wie die Helvetiogermani und der Julius redivivus eines Frischlin sind, von denen jedenfalls der letztere unseren Schülern sehr anziehend erscheinen müßte, wie ich mich selbst überzeugte, als ich meinen Schülern die Komödie erzählte und als Aufsatz bearbeiten ließ.

Heutzutage mögen nun die einen Lehrer mit gänzlicher Verwerfung der lectiones von den unzusammenhängenden, zum Behuf der Einübung grammatischer Regeln durchgemachten Sätzchen der Bröder'schen kleinen Grammatik sogleich zu Cornelius Nepos übergehen, die andern jedoch aus guten pädagogischen Gründen von den lectiones wenigstens die Erzählungen und Fabeln Bröders noch beibehalten, um eine Zeit lang noch leichteren Stoff zu haben, an welchem sich ihre Schüler im Uebersetzen üben und sich leichter zurechtfinden lernen, als in einem eigentlichen Classiker, der ursprünglich nicht für Knaben geschrieben hat. Beide jedoch werden einen Mangel empfinden. Die letzteren werden einsehen, daß sie mit den aus Bröder beibehaltenen doch zu wenig Stoff mehr haben für den Anfang, die andern werden sich überzeugen, daß sie, wie Holzer sagt, „einen entschiedenen Sprung

machen," zumal, wenn die Schüler den Autor selbst (und keine Chrestomathie) in den Händen haben, da hier gleich das Elend mit den Varianten in den ersten Unterricht hereingreift, weil doch immer Schüler da sind, die dieses Buch von ihren Vätern haben, und denen doch nicht zugemuthet werden kann, daß sie ein neues Exemplar kaufen.

Wie ist nun diese Lücke auszufüllen, da kein römischer Schriftsteller ein Uebungsbuch zum Anfang des Uebersetzens für deutsche Knaben geschrieben hat? Diesem Bedürfniß ist durch das obengenannte Buch vollkommen abgeholfen.

Hier haben wir ein Buch vor uns, in welchem nach Art des Cornelius Nepos die ganze römische Geschichte bis Augustus bearbeitet ist, zwar nicht in pragmatischem Zusammenhang, wie dieser ja für die Knabenzeit gar nicht paßt, sondern durch Anreihung an die einzelnen großen Persönlichkeiten, wobei insbesondere auf Anekdoten, kleinere Erzählungen, Apophthegmen u. s. f. reflectirt ist. Man findet hier unter vielen andern z. B. die Anekdoten von den Vögeln, die Augustus kaufte, und von Cäsars Jugendzeit, welche beide als Landexamens-Aufgaben für die Periode (1851, 1848) besondern Anklang fanden. Vermieden ist durchaus, ein bloses, trockenes Gerippe zu geben, sonst hätte man sich an Eutrop, Florus, Aurelius Victor u. s. f. ausschließlich halten können, in vorliegendem Buch haben wir aber Fleisch und Blut vor uns und es ist in dieser Beziehung dem pädagogischen Takt des ersten Bearbeiters Lhomond das größte Lob zu spenden, weßhalb auch der neueste französische Herausgeber (Prof. Sabatier, Paris 1855) sich veranlaßt fand, die Erweiterungen, die die früheren Herausgeber gemacht hatten, und durch welche das Werk fast unkenntlich geworden war, wegzuwerfen und auf den ursprünglichen Text zurückzugehen. Auch Holzer hat, so weit ich mich durch Vergleichung mit dem Original überzeugen konnte, im Materiellen verhältnißmäßig weniger Aenderungen vorgenommen, z. B. durch Ausscheidung unpassender oder wenigstens unbedeutender Abschnitte, Einfügung von neuen Stücken, die wesentliche Züge oder anziehende Schilderungen enthalten, Umstellung einiger Abschnitte nach der Chronologie, Tilgung von Anachronismen, wie Cal. Augustas statt Sextiles in der voraugusteischen Zeit, von historischen Unrichtigkeiten, wie denn z. B. bei Lhomond und Sabatier T. Quinctius Flamininus als Sohn des Plebejers Flaminius, der beim Trasimenersee fiel, erscheint und Scipio Nasica Corculum, der Sohn, mit seinem Vater zusammengeworfen ist u. s. f. Wer jedoch die französische Ausgabe mit der deutschen im Einzelnen vergleichen will, wird nicht nur im Text, sondern auch in den Anmerkungen Beispiele genug

finden, die zeigen, daß der neue Bearbeiter mit strengster Gewissenhaftigkeit verfahren ist.

Die römische Geschichte dem lateinischen Unterricht zu Grunde zu legen, ist nicht nur wegen der großen Wichtigkeit derselben in materieller Beziehung von hohem Werth, sondern es kommt, wie Holzer sagt, „auch die formelle Rücksicht in Betracht, daß für das Erlernen der römischen Sprache, für ein tieferes Eindringen in dieselbe nichts besser vorbereitend wirken kann, als die Kenntniß römischer Verhältnisse, römischer Anschauungs- und Denkweise und in Vertrautheit mit den bezeichnenden Ausdrücken. *) Daß dieser Gedanke ein sehr beachtungswerther sein muß, davon gibt dieß Zeugniß, daß in verschiedenen Theilen Deutschlands in unserer Zeit ähnliche Werke entstanden sind, z. B. Historiae antiquae usque ad Caesaris Augusti obitum. Libri XII. Locis ex scriptoribus Latinis excerptis contexuit et scholarum in usum edidit Emanuel Hoffmann. Editio secunda. Vindobonae, sumptibus et typis Caroli Gerold filii. 1856. 42 kr. (Ein Theil der neuen Wiener Sammlung, die unter Grysars Leitung erscheint und von der Herodot, Homer, Xenophon, Plato, Horatius, Livius, Salustius, Ovid u. s. f. in Auswahlen zu haben sind.) So weit dieses Buch die römische Geschichte angeht, ist freilich dabei der Mißgriff gemacht, daß Florus, Eutrop und Aurelius Victor die Hauptrolle spielen, und Nepos, Justin, Vellejus Paterculus und Valerius Maximus nur an wenigen Stellen eingeschaltet sind, wodurch viele anziehende Anekdoten und kleinere Erzählungen ausfallen und größere Trockenheit entsteht. Diesen Fehler sucht mehr zu vermeiden Dr. Böhme's historische Chrestomathie. Dritte Auflage, von G. Mühlmann. Leipzig, 1851. Verlag von Im. Fr. Wöller. 54 kr. Böhme nimmt z. B. aus Cicero, Livius, Cäsar, Justin, Valerius Maximus u. s. f. mehrere Abschnitte auf, allein von §. 48 an folgt er fast nur noch dem Vellejus Paterculus, wodurch die Sache einseitig und wenigstens für die Altersstufe, die wir im Auge haben, erschwert ist. Obwohl aus vielen Schriftstellern, die die Holzer'sche Vorrede aufzählt, zusammengenommen erscheint das Lhomond-Holzer'sche Buch weit mehr als aus einem Guße hervorgegangen, denn die beiden andern genannten.

Betrachten wir nun die formelle Seite des Buchs noch specieller nach der Seite des Ausdrucks und der Construktion, so hatte hier Holzer bei weitem eine schwierigere Arbeit, als bezüglich der Materie.

*) Aus der Vorrede Holzer's, die wie die von Lhomond selbst sehr belehrend und überzeugend geschrieben ist, die ich jedoch nicht ausschreiben mag. A. des Eins.

Da Lhomond in der an sich lobenswerthen Rücksicht auf die Elementarschüler, denen nichts zu schweres geboten werden soll, hie und da zu weit gegangen ist, den Stil verderbt und die Perioden gar zu sehr aufgelöst hat, war für den deutschen Bearbeiter die Aufgabe gestellt, überall auf die ursprünglichen Texte zurückzugehen, aufgelöste Satzverbindungen, denen das römische Colorit abgestreift war, wieder herzustellen, z. B. durch Participien und Conjunctionen, die Lhomond der Erleichterung wegen, und um einfachere Sätze zu bekommen, weggelassen hatte. Mancherlei entschieden grammatisch unrichtiges (beispielsweise: dies stets als fem. gebraucht; dum „während" immer mit dem Conjunctiv) ist berichtigt, und die Phraseologie häufig (manchmal auch blos in einzelnen bezeichnenden Ausdrücken, wo das Uebrige genügte) aus Livius u. s. f. verbessert und so ein Buch hergestellt, das ächt römischen Charakter hat und doch für Knaben leicht zu übersetzen ist. Die Beigabe eines vollständigen Wörterbuchs ist für Elementarschüler besonders erfreulich, so daß nach meiner Ansicht alles dafür spricht, daß es gut wäre, wenn wir dieses Buch in unseren Schulen gebrauchten. Solche, die es benützen, werden den Herrn Verfasser zum Danke verpflichten, wenn sie ihm zum Behuf einer 2ten Auflage etliche Bemerkungen, die ihnen aufstoßen, mittheilen, wie z. B. S. 1. das quae tamen nach Zumpt §. 805 zu berichtigen seyn möchte. (Zu rechtfertigen etwa aus Cic. amic. 21. quorum tamen.)

Nürtingen, im März 1856. Köstlin.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Derwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je $1\frac{1}{2}$ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile $2\frac{1}{2}$ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Juni **№ 6.** 1856.

Die griechischen Schul-Grammatiken von Bäumlein, Curtius und Thiersch, nebst einigen Bemerkungen über die griechischen Modi.

Fast kein Gebiet der Philologie hat sich seit geraumer Zeit einer regeren Thätigkeit zu erfreuen gehabt, als die griechische Grammatik und es dürfte auch dieselbe noch nicht so bald ihren Abschluß finden. Die griechische Sprache reizt durch ihre schöne, freie Organisation einerseits zu immer neuen Versuchen, sich ihrer vollständig zu bemächtigen, und andererseits bietet sie vermöge eben dieser Eigenschaft Theorien, die anderwärts ausgedacht worden sind, mehr Anknüpfungspunkte, als irgend eine andere Sprache. Die letztere Richtung hat freilich für jetzt aufgehört, Sprossen zu treiben, wenigstens solche, die sich des Sonnenscheins der öffentlichen Meinung erfreuen, und wir können mit Genugthuung sagen, daß die drei Werke, die wir anzuzeigen und mit einigen Bemerkungen zu begleiten gedenken, einem ganz anderen Boden entwachsen sind.

Wir meinen die Schulgrammatiken von Bäumlein, Curtius,*) Thiersch, welche theils in wiederholter, theils in erster Auflage unlängst

*) Ueber die erste Auflage der Curtius'schen Grammatik vergl. Nro. 9 des Jahrgangs 1854 dieses Blattes.

Lehre von den „Zeitstufen und Zeitarten" noch weiter ausgebildet werden sollte, einer der schwierigsten für ihn werden dürfte. Abgesehen hievon aber wüßte ich kein Lehrbuch, an dessen Hand der angehende, 12—14jährige, Schüler leichter in die griechische Syntax eingeführt werden könnte, als dieses. (Von der Formenlehre, wo eine neue Ansicht und Terminologie in Sachen der Declination und Conjugation durchgeführt ist, möchte ich vor der Hand nicht dasselbe behaupten.)

Für gereiftere Schüler könnte die Curtius'sche Syntax als zu leichte Nahrung erscheinen. Wo die Schule einer solchen Befürchtung Raum giebt, da würde die Bäumlein'sche Syntax am schicklichsten eintreten. Sie fordert nach unserer Ansicht eine geistige Verdauungskraft, wie sie bei Schülern vor dem 14ten Jahr nur selten sich finden dürfte. Nicht wegen zu großer Fülle des Stoffs, der bei Curtius vielleicht allzumager ist; aber es sind theils die Beispiele vorzugsweise aus den höheren Schriftstellern gewählt und häufig mit einer für die Anfänger schwer zu übersehenden Ausführlichkeit wiedergegeben, theils ist die Fassung der Regeln oft so, daß sie nicht nur eine recht geübte Denkkraft, sondern auch einige Vertrautheit mit den wissenschaftlichen Kunstausdrücken der neueren Zeit voraussetzen. Da wir auf die Moduslehre unten näher einzugehen gedenken, so wollen wir zum Beleg des Gesagten hier einige Sätze aus der Lehre vom Nomen ausheben. §. 328. „Das Substantiv, Ausdruck der Substanz, d. i. dessen, dem entweder in Wirklichkeit oder nach der Vorstellung eine eigene Existenz zukommt, trägt diesen Charakter einerseits in sich selbst, andererseits nimmt es als besonderes Zeichen desselben den Artikel an." §. 374. „Was beigelegt wird, muß sich möglichst nach dem richten, dem es beigelegt wird, und die Sprache kann das Ineinanderfallen, die materiale Zusammengehörigkeit der Begriffe nur durch diese formale Zusammenstimmung ausdrücken." Hiezu zwei Beispiele, wo die Sätze schon wegen der Ausdehnung und Verwicklung der Perioden von dem angehenden Schüler kaum zu bewältigen sind. §. 386. „Nominativ und Vocativ erscheinen im Griechischen wie ihrem Begriff, so ihrem Gebrauch nach verwandt. Beide nennen einen Gegenstand, ohne ihn in Abhängigkeit von einem regierenden Wort zu bringen, wenn gleich das Gesetz, daß das Beigelegte seiner Form nach mit dem Hauptwort, dem es beigelegt wird, übereinstimmen muß, auch hier in Anwendung kommt. Sie unterscheiden sich aber so, daß der Nominativ, als Subject stehend oder dem Subject beigelegt, mit dem Satze, dem er an-

gehört, zusammenconstruirt wird, und zwar die übrige Rede (unmittelbar das Prädicat) bestimmt, der Vocativ dagegen in den Satz eingeschoben wird, ohne mit ihm construirt zu werden, und daß für ihn, wie es die Anrede oder der Ausruf natürlich macht, vielfach eine kürzere Form oder der bloße Stamm ohne Casusendung gebraucht wird." §. 486. „Die active Form des Verbums kann an sich intransitive und transitive Bedeutung haben (z. B. —,) und da einerseits viele Transitiva auch ohne Object stehen können, wo einfach das Subject in einer Thätigkeit begriffen erscheint, (wie —,) andererseits viele an sich intransitive Verba in transitive übergehend ein Object oder einen Accusativ des Inhalts zu sich nehmen und darum selbst im Passiv stehen können, (wie —,) so ist eine feste Grenze zwischen transitiver und intransitiver Bedeutung des Activs mit der im nächsten Paragraphen zu machenden Ausnahme im Allgemeinen nicht zu ziehen." Referent, der an einer Schule thätig ist, wo das Griechische überhaupt einen Etwas harten Boden zu finden scheint, kann sich die Schwierigkeit vielleicht zu groß vorstellen: aber so viel möchte doch kaum zu leugnen seyn, daß diese Ausdrucksweise mehr Schülern entspricht, die in Seminarien oder höheren Gymnasialclassen die sprachlichen Studien fortsetzen, als solchen, die in Lateinschulen die erste Bekanntschaft mit dem Griechischen machen. Ist es doch kaum anders möglich: die Ansichten, welche der Herr Verfasser über die wichtigsten syntactischen Erscheinungen vorträgt, sind, wie Alle wissen, in strengem ernstem Streben errungen; aber sie setzen nun auch Schüler voraus, die eines verwandten Strebens schon einigermaßen fähig sind.

In eine ganz andere Atmosphäre treten wir mit der Schulgrammatik von Thiersch, obgleich auch sie nach unserer Ansicht für Anfänger nach der bei uns herrschenden Lehrweise sich weniger eignet. Vor Allem ist auch in der Syntax der homerische Sprachgebrauch mit Vorliebe behandelt; an Homer reihen sich die Epiker, Lyriker und Dramatiker an; die Prosaiker stehen fast im Hintergrund. Es ist deutlich, wohin der Verfasser, der in seiner Vorrede für den Privatunterricht von vornherein die Lectüre der Odyssee, für öffentliche Lehranstalten den langsameren Gang von Hilfsbüchern mit Zugrundlegung des Atticismus empfiehlt — ich sage, es ist deutlich, nach welcher Seite den Verfasser seine Neigung zieht. Und ich zweifle auch nicht, daß an der Hand eines Mannes wie Thiersch bei einiger Geistesverwandtschaft der Schüler schöne Resultate auf diesem Weg erzielt worden sind und erzielt werden können. Aber es möchte

dieser Weg bei der Etwas schwerfälligen Gewissenhaftigkeit, die uns andern Menschen in Schwaben, Lehrern und Schülern, einmal eigen ist, diesseits kaum räthlich seyn. Und so dürfte die Grammatik von Thiersch unsern Schülern mehr in späteren Jahren als anregende, den Gesichtskreis erweiternde, das Gelesene lebendig combinirende Lectüre zu empfehlen seyn, als daß sie von vornherein dem Unterricht im Griechischen zu Grunde gelegt werden könnte. Die Diction und Entwicklung der Spracherscheinungen ist gleichfalls lebendig, nicht selten durch geistreiche Wendungen überraschend, lieber anregend als zwingend, mit dem Gegenstand innig verwachsen, dem Genius der griechischen Sprache adäquat. Auch nach dieser Seite wird die Grammatik von Thiersch wohl am besten solchen Schülern angerathen, die einmal das nöthigste Material im Schweiße des Angesichts sich erworben und nun den Trieb und das Verständniß haben, in freierer Weise auf dem Gebiet der griechischen Spracherscheinungen sich zu ergehen. Für Anfänger dürfte eine mehr imperatorische Form unter Beschränkung auf das Nothwendigste doch angemessener seyn.

Wir wollen nun, ohne das Gesagte zu resumiren, auf einen einzelnen Gegenstand übergehen, auf die Lehre von den Modi, und dabei namentlich die Bäumlein'sche Grammatik, die uns doch am nächsten liegt, in's Auge fassen.

Wir fürchten, daß die §. 535 und 541 dieser Grammatik, welche die Lehre von den Modi und der Partikel ἄν enthalten, für den Lehrer, wenn er nicht das frühere Werk des Herrn Verfassers „Untersuchungen über die griechischen Modi und die Partikeln κέν und ἄν gelesen hat, und für den Schüler, sobald die Erläuterungen des Lehrers wieder aufhören, unverständlich sind. Der Grund ist zunächst die übergroße Kürze, da den Definitionen weder Beispiele noch eine Uebersicht des Gebrauchs jedes Modus beigegeben ist. Wir erkennen in dieser Kürze eine nicht gewöhnliche Resignation des Herrn Verfassers, der gerade in dem Stück, wo es ihm nahe lag, viel zu geben, auf das Nothwendigste sich beschränken wollte, glauben aber allerdings, daß er, seit Jahren gewohnt, mit einer reiferen Jugend in seinen Bestimmungen sich zu bewegen, für die Anwendung derselben auf das concrete Material hier allzuwenig gethan hat. Denn dem angehenden Schüler kann doch kaum zugemuthet werden, aus den folgenden Abschnitten sich selbst ein Bild von dem Gebrauch jedes Modus zusammenzustellen, oder es, wenn der Lehrer ihm nachgehol-

fen hat, ohne Unterstützung seiner Grammatik in sich lebendig zu erhalten. Man vergleiche die schönen, lichtvollen Paragraphen, worin Curtius den Gebrauch der Modi in einfachen und zusammengesetzten Sätzen entwickelt hat §. 507—518, §. 520—524.

Wir gestehen aber noch weiter, daß wir, so große Verdienste auch der Herr Verfasser um die griechische Moduslehre erworben hat und so viel wir selbst seinen Untersuchungen zu verdanken glauben, doch seinen Ansichten vielfach nicht beizustimmen vermögen. Er theilt die Modi in objective und subjective, so daß der Indicativ, Imperativ und Conjunctiv die erste Reihe bilden, der Optativ die zweite ausfüllt. Die Ausdrücke sind wohl nicht für angehende Schüler berechnet, aber davon abgesehen halte ich die Anordnung an sich für unrichtig, wenn sie nicht in der Weise modificirt wird, wie der Herr Verfasser gelegentlich in seinen „Untersuchungen u. s. w." thut (S. 43), wo er den Indicativ als Modus der reinen Objectivität, den Optativ als Modus der reinen Subjectivität, den Imperativ und Conjunctiv aber, sofern sie eine Bewegung vom Subject auf das Object ausdrücken, als gemischte Modi bezeichnet. Denn allerdings, so gut Imperativ und Conjunctiv objective Modi genannt werden, erbiete ich mich, jederzeit sie als subjective Modi zu demonstriren. Aber sollte denn überhaupt in diesem Unterschied der Schwerpunkt der Moduslehre liegen? sollten die Modi in diesem Schema sich heimisch fühlen? Mir scheint, daß vor Allem ein tieferer und greifbarer Unterschied hätte hervorgehoben werden sollen, ein Unterschied, den auch die vulgäre Psychologie des Alterthums einstimmig anerkannt hat (S. 41), der zwischen Erkennen und Begehren. Ungetheilt treten nach diesen zwei Seiten Indicativ und Imperativ auseinander; der Optativ aber nimmt ziemlich gleichmäßig an beiden Bedeutungen Theil und auch der Conjunctiv reicht in den Sätzen mit ἐάν u. s. w. auf die Seite des Vorstellens hinüber, indem er zum Ausdruck der Erwartung, ob Etwas sich verwirklichen werde, dient. Ein nicht geringer Vortheil wäre es gewesen, daß bei der Partikel ἄν kurz hätte gesagt werden können, daß sie mit ihren Leistungen rein auf die Seite des Erkennens fällt.

(Schluß folgt.)

Metrik der griechischen Dramatiker und Lyriker nebst den begleitenden musischen Künsten,

von A. Roßbach und R. Westphal. Erster Theil: Griechische Rhythmik. Leipzig, 1854. XXV. 237. 1¼ Rthl.

Der erste Theil des oben angekündigten umfassenden Werks, das in seinem Gesammtumfang für die Freunde der griechischen Dichter, sowie auch für diejenigen, die das immer noch so dunkle Gebiet altgriechischer Musik aufgehellt zu sehen wünschen, reiche Belehrung verspricht, zeugt von ebensoviel Fleiß als Scharfsinn. Er bespricht, zunächst als Grundlage der im zweiten Theil darzustellenden Metrik, die Rhythmik, eine Disciplin, in der Herr Roßbach — Verfasser dieses ersten Theils — das einheitliche Band aller musischen Künste — der Harmonik, Metrik und Orchestik — erblickt. Was aber diese Aufgabe ebenso schwierig und verwickelt, als für den Philologen lehrreich und anziehend macht, hat seinen Grund darin, daß der Herr Verf. dabei fast ausschließlich dem System der Alten folgt, daß er die großentheils nur in Trümmern allenthalben zerstreut liegenden Andeutungen und Ausführungen eines Aristoxenus, Aristides, Bacchius, Dionysius, Marius Victorinus, Psellus u. A., deren Bezeichnungen außerdem vielfach von einander abzuweichen scheinen, zu einem einheitlichen Lehrgebäude zu gestalten sucht.

Es ist den Freunden der Tragiker und des Pindar bekannt, wie vielfach bis in die neuesten Ausgaben hinein die Vertheilungen der κῶλα in den einzelnen Strofen von einander abweichen und wie viel Schwankendes in diesem ganzen Gebiete sich noch immer findet. Man fühlt es wohl und die Natur der Sache selbst spricht dafür, daß gerade in diesen so kunstreich verschlungenen metrischen Systemen das eigenste Leben jener ganzen Poesie pulsirt; daß Form und Inhalt sich dort auf's Innigste zum schönen Ganzen verbinden und daß der feierlich recitirende Vortrag, verstärkt durch Musik und gleichsam veranschaulicht durch die Bewegungen des Chors jener Poesie den erschütternden und überwältigenden Eindruck verliehen, wovon die Alten zeugen, wozu die neuere Zeit aber den Schlüssel immer noch nicht gefunden hat. Was insbesondere die Musik betrifft, so ist seit Böckh's Messungen des Pindar und durch Voß' und Apel's Versuche, den gleichmäßigen Takt der jetzt üblichen Musik in die alten Systeme überzutragen, die Sache eher verwickelter geworden, indem man zu Pausen, zu ½ und ¼ Moren, zum χρόνος ἄλογος und Aehnlichem seine Zuflucht nehmen mußte, wodurch außerdem Verhältnisse

zu Tage kamen, die, wie Herr Roßbach wiederholt nachweist, den bestimmtesten Aussagen der alten Rhythmiker direkt widersprachen. Da nun aber die Aufgabe doch immer bleibt, beim Studium der tragischen und lyrischen Dichter nicht nur den Inhalt der Strofen sich deutlich zu machen, sondern auch in die Verhältnisse des Strofenbaus so einzudringen, daß ein gewisses ästhetisch-mathematisches Gefühl dadurch angeregt wird, so scheint es jedenfalls ein glücklicher Gedanke, an der Hand der Alten, die, obgleich zu Alexanders und Aristoteles Zeit die Kunst neue Bahnen gesucht und gefunden hatte, doch mit ihrer Theorie der klassischen Zeit zugekehrt blieben und die der alten Tradition noch nahe genug stunden, um ein sicheres Verständniß derselben zu retten, dieses ganze Gebiet zu durchmessen.

Der wichtigste Gewährsmann für diese ganze Theorie der Alten ist Aristoxenus, der als Schüler des Aristoteles den Rhythmus im Unterschied von dem ῥυθμούμενον (als der ὕλη oder dem ὑποκείμενον) als εἶδος, als das Form gebende Princip für Töne, Wort und Bewegung definirt. Die Metrik ist deshalb eine Art der Rhythmik; die Metrik bringt die Rhythmik in der λέξις als Gesang oder Deklamation zur Erscheinung, wie auch Quintilian sagt: metrum est in verbis, rhythmus etiam in corporis motu. Nebenarten der Metrik sind Harmonik und Orchestik. Unsere Schrift folgt nun in ihren 5 Abschnitten durchaus dem System und der Gliederung der Alten. Abschnitt 1 behandelt in §. 4—11 die Rhythmen-Geschlechter und die errhythmischen Zeiten; Abschnitt 2 in §. 12—16 die rhythmische Reihe nach ihrer Größe und Abtheilung; Abschnitt 3 §. 17—26 die einfachen, Abschnitt 4 §. 27—36 die zusammengesetzten Reihen und Abschnitt 5 §. 37—46 bespricht die Verhältnisse der ἀγωγή, μεταβολή und ῥυθμοποιΐα, in denen auch die musikalischen und harmonischen Fragen von Tempo, Tonart und Tonwechsel besprochen sind. Schließlich wird der Wechsel der Rhythmen auf Gesetze zurückgeführt und an Beispielen aus Pindar, Aeschylus, Sophocles, Aristophanes wird die kunstreiche Gliederung der rhythmischen Strofen anschaulich gemacht.

Rhythmus im engeren Sinn bezeichnet den einzelnen Fuß (Takt); im weiteren Sinn ist Rhythmus die Verbindung mehrerer Füße zu einer einheitlichen Reihe (ein musikalischer Satz), eine τάξις χρόνων, bei der die Ordnung, die Einheit im Wechsel von Kürzen und Längen dem Gefühl wahrnehmbar und verständlich sein muß. Dazu hilft die Arsis, der Iktus, die eine größere Tonstärke anzeigen, ohne auf Höhe und Dauer des Tons Einfluß zu üben. Die Ton-

höhe wird vielmehr durch den Accent des Worts bestimmt; Accent aber und Iktus sind in der melischen Poesie nicht nothwendig verbunden. Die Namen Arsis, Thesis, Basis sind von der Orchestik entlehnt, haben aber, wie z. B. Arsis und Thesis ihre Bedeutung bei den Grammatikern verändert und umgekehrt. — Alle die verschiedenen Reihen werden nun bei den Alten auf 3 Geschlechter zurückgeführt. 1) das γένος ἴσον oder δακτυλικόν, in welchem Arsis und Thesis einander an Zeitdauer gleich sind, also ⏗́ ⏑⏑, ⏑⏑ ⏗́, ⏗́ —, ⏑́⏑⏑⏑, entsprechend dem $^4/_4$ Takte und dem Verhältniß 2 : 2 oder 1 : 1. 2) das γένος διπλάσιον oder ἰαμβικόν, wo die Arsis die doppelte Zeitdauer der Thesis einnimmt, also — ⏑, ⏑ —, ⏑⏑⏑, = $^3/_4$ Takte und Verhältniß 2 : 1 oder 1 : 2. 3) das γένος ἡμιόλιον oder παιώνιον, wo die Arsis die Zeit der Thesis um das $1^1/_2$fache übertrifft, also — ⏑ —, ⏑ — — = $^5/_4$ Takt. Die Kürze wird hier zur Arsis geschlagen und zu beachten ist, daß bei den Alten, was in der modernen Musik unmöglich ist, auch die Thesis den Vers beginnt. Arsis und Thesis verhält sich also in den 3 Geschlechtern zu einander 1) wie 1 : 1; 2) wie 2 : 1; 3) wie 3 : 2; und als oberster Grundsatz für die Rhythmik der klassischen Perioden gilt deshalb das Gesetz, daß alle anderen Verhältnisse außer dem γένος ἴσον, διπλάσιον und ἡμιόλιον arrhythmisch sind und daß sich deshalb alle rhythmischen Stufen und Bestandtheile der Strofen diesen Geschlechtern unterordnen müßen. Also sind Verhältnisse der Arsis zur Thesis wie 1 : 3 (etwa eine Achtelsnote zu einem punktirten Viertel) oder 3 : 4 oder 1 : 4 ausgeschlossen. Der §. 6 gibt eine ausführliche Tabelle über die Messung der χρόνοι von den πεντάσημοι (die 5 Moren umfassen) bis zu den kürzesten, die $^1/_2$ More währen, mit Bezeichnung derselben, und bespricht zugleich die sog. χρόνοι κενοί, die Pausen, die rhythmisch dasselbe bedeuten, was metrisch die catalexis ist. Der χρόνος πρῶτος oder die Mora ist die kleinste rationelle Zeiteinheit, nach welcher die übrigen bestimmt, und gemessen werden können. Alle Zeitgrößen, die nicht in dem oben angegebenen Verhältniß von 1 : 1, 1 : 2, 2 : 3 stehen, sind blos ῥυθμοειδεῖς, nicht ῥυθμικοί, und wo nun doch in den Strofen sich Solches zu finden scheint, also wenn in einer spondeischen Dipodie Trochäen oder Jamben sich finden, so ist dieß eigentlich arrhythmisch und muß anders gemessen werden, weil das Verhältniß von 3 : 4 nicht zuläßig ist. Deshalb kommt dann hier der χρόνος παρεκτεταμένος und die τονή, die Dehnung und Verlängerung einer Silbe und der sog. πούς ἄλογος, dessen Dauer zwischen — und ⏑ in der Mitte schwebt, und

ein μέσον μέγεθος bildet, zur Sprache und wird dieses Verhältniß mit den h. T. üblichen accelerando und retardando verglichen.

Entsprechend dem obigen Grundverhältniß entwickelt sich nun die rhythmische Stufe zu einem Umfang (μέγεθος) von 4—16, 3—18, 5—25 Moren und hier wird nun der Versuch gemacht (S. 53), die nur im Fragment vorhandene Scala des Aristoxenus verständlich und vollständig zu machen, eine Aufgabe, deren Lösung (Vorrede X.) vorzüglich dem Mitarbeiter des Herrn Roßbach, Herrn Westphal, zu danken ist. Auf Grund dieser Scala kann die Zulässigkeit und der Umfang der Rhythmen in der dipodie, tripodie und tetrapodie, die ἁπλοῖ heißen, wo die Füße sich gleich bleiben, die σύνθετοι sind, wo sie wechseln (z. B. — ᴗ und ᴗ —) erkannt und gemessen werden. Unter den einfachen Reihen kommt das trochäische, daktylische und päonische Maß, nebst catalexis, anacrusis und anderen Veränderungen zur Sprache. In dem Abschnitt über die zusammengesetzten Reihen findet sich die sog. dorische Strofe, die πόδες κύκλιοι und ῥυθμοὶ μικτοί, die logaödischen und glykonischen Reihen, die Choriamben und Dochmien behandelt.

Ueber den geistigen oder ästhetischen Charakter und Ausdruck dieser verschiedenen Rhythmen wird vorerst nur beiläufig gesprochen (so z. B. §. 25 beim τροχαῖος σημαντός und παιὼν ἐπίβατος); das Nähere und Anziehendere wird erst der 2te Theil, die Metrik selbst, darlegen, zu der dieser 1te Theil eigentlich nur die mathematischen Grundrisse und Schemen giebt. Wir müssen daher unser Urtheil über den Gewinn, den diese Messungen zum ästhetischen Verständniß des Strofenbaus bieten, vorerst noch zurückhalten. Herr Roßbach kann ein paarmal selbst nicht umhin, seine Verwunderung auszusprechen, warum die Alten gerade so und nicht anders gemessen haben und ein eigentliches Gesetz des Wohllauts haben wir wenigstens nicht finden können in diesen mathematischen Verhältnissen, zu deren Aufhellung so viel Fleiß und Scharfsinn ist aufgeboten worden. Daß die catalect. Reihe der entsprechenden acatal. an Rhythmengröße gleich sein müsse (S. 84), weil die Rhythmik keine catalexis kenne, und daß dann in der catal. Reihe Pause und Dehnung angenommen werden müsse, ist jedenfalls auffallend und könnte vielmehr dafür sprechen, daß Rhythmik und Metrik nicht hätten sollen von einander gesondert werden. Ebenso führt das Gesetz, daß eine jambische und trochäische Reihe die Hexapodie, die daktylische Reihe die Pentapodie nicht überschreiten dürfe, zu vielen Veränderungen in den bisher üblichen Vertheilungen der Verse, wozu man doch auch einen faßliche-

ren Grund haben möchte, als der in jenem dem Gefühl nicht unmittelbar einleuchtenden mathematischen Verhältniß liegt. Herr Roßbach findet S. 113 es selbst auffallend, daß die Alten den Glyconischen Vers, dessen Messung — ∪ | — ∪ ∪ — | ∪ — || auch unserem Gefühl sehr einleuchtend ist, in lauter 2silbige Füße zerlegt haben, also — ∪, — ∪, ∪ —, ∪ —, was einen ganz andern Ausdruck giebt. Auch finden sich ja doch so mancherlei Anomalien in den Reihen, daß mir die Bemerkung minder aufklärend ist, die Alten haben ganze Versreihen als einen einzigen großen Fuß, mit einer Alles durchtönenden Hauptarsis angesehen und empfunden, woneben dann die Nebenarsen und die überflüssigen oder rückständigen Sylben zurückgetreten seien. So wird in der Dorischen Strofe, deren Grundmaß — ∪ ∪ bildet, der — ∪ als accelerando bezeichnet, die irrationale Kürze müsse hier den Werth einer syllaba anceps erhalten, also etwas verlängert werden. Um andere Anomalien zu erklären, wird S. 135 gesagt, daß die anacrusis und catalexis auch im Inlaute, inmitten des Verses stattfinden könne, und der Choriamb — ∪ ∪ — wird als dactyl. dipodie mit catal. in disyllab., der Creticus — ∪ — als catal. troch. Dipodie gemessen.

Wollen wir das Bisherige überblickend unser Urtheil zusammenfassen, so ist allerdings nicht zu läugnen, daß Herr Roßbach die große und schwierige Aufgabe, die Messung der Alten in ein System zu bringen, gelöst hat; aber die doch unstreitig wichtigere Frage, was dieses System der Alten beitragen könne, um **uns** Modernen jene rhythmisch metrischen Reihen zu einer deutlichen ästhetischen Empfindung zu bringen, ist mir wenigstens bis jetzt nicht recht klar geworden. Doch ist es möglich, daß die eigentliche Metrik im 2ten Theil hier Vieles ergänzen wird, was bei diesem 1ten Theil dunkel bleiben konnte.

Lehrreicher noch und anziehender war mir wenigstens das über die **Musik** der Alten, besonders über die Frage nach dem Takte in der alten Musik Beigebrachte. Unwillkürlich drängt sich dem an die moderne Musik gewöhnten Ohre die Aufgabe auf, ein entsprechendes metrisches Verhältniß in jene alten Chöre überzutragen und daß man hiedurch nothwendig irre geleitet wird, ist mir aus Herrn Roßbach's Ausführungen gegen Voß, Böckh, Apel rc. klar geworden. Allerdings entsprechen die 3 Genera (s. oben) dem $^3/_4$, $^4/_4$ und $^5/_4$ Takt, was die Zahl der Moren betrifft. Aber abgesehen davon, daß die Alten in den Epitriten — ∪ — — ein unserem Gefühl unerreichbares $^5/_4$ Takt-Verhältniß haben und daß die eigentlich als **Ein** Takt anzu-

sehenden Reihen 16, 18 und selbst 25 Achtel in Einer rhythmischen Gesammtempfindung vereinigten, besteht ein Hauptunterschied der antiken und modernen Musik darin, daß unsere jetzige Musik durchaus verlangt, daß jeder einzelne Takt mit dem Iktus oder der Arsis beginne, daß mit ausnahmsloser Regel jeder Takt seine bestimmte Zeitgröße ausfülle, während die Takte bei den Alten auch mit der Thesis beginnen und durchaus nicht die gleichmäßige Regel einhalten. Takte von 16—25 Moren müssen sich h. T. in Unterabtheilungen periodisch gliedern und was sich bei Beethoven in einem Quintett, in Mozarts Don Juan im 1ten Finale und sonst bei Neueren z. B. Chopin als Versuch findet, ungleiche Taktarten mit einander zu verbinden, ist mehr eine harmonische Spielerei, als daß es rhythmisch faßlich wäre.

Die einzige Analogie zwischen moderner und antiker Musik findet sich vielmehr, wie Herr Roßbach S. 163 selbst andeutet, im altprotestantischen rhythmischen Choral, wo das Verhältniß des einzelnen Takts zu einer ganzen Reihe ein loseres ist, weshalb man mit Recht die Bezeichnung der einzelnen Takte durch die trennenden Striche aufgegeben hat; wo ferner Melodie und Text in einem engeren Verhältniß zu einander stehen, als in der späteren Musik, die sich eine große Freiheit in Behandlung des Textes erlauben kann; wo endlich ganze Reihen sich wechselseitig entsprechen. Man denke sich einen solchen Choral aus der bewegtesten Zeit des Protestantismus, wo Melodie und Text oft zugleich aus Einem und demselben Gemüth erwuchsen (wie bei Selneccer, Nicolai und N. Hermann) bei einer Prozession so gesungen, daß je auf eine Wort- und Gesangsilbe ein kürzerer oder längerer, leichterer oder stärkerer Tritt und Schritt käme: so hat man wohl die deutlichste Analogie. Zur Veranschaulichung setze ich die Rhythmen von dem Choral: Wie schön leuchtet der Morgenstern (Eisenacher Choralbuch Nro. 95) bei und bezeichne die halben Noten mit —, die Viertel mit ∪. So ergiebt sich für die erste Hälfte der Strofe das 2mal wiederkehrende Schema:

Anacr. Pause Pause

— | ⏗ — — — ∪́ ∪ — || Ʒ ∪ ∪ ∪ ⏗ — ∪ ∪ — || Ʒ ∪ ⏗ ∪ — ∪ ⏗ — ||

Wie schön 2c.

Noch treffender ist in dem Choral „Herzlich thut mich verlangen," die Analogie dadurch, daß dort eine μεταβολή, ein Taktwechsel Statt findet, indem alternirend dort je 2mal 3 Viertel, dann 3mal 2 Viertel den Takt mit 6 Moren füllen. (Näheres hierüber bei Kraussold historisch-musikalisches Handbuch für den Kirchen- und Choral-Gesang 1855, §. 19 ff., wo auch der Unterschied zwischen accentuirendem und

quantitirendem Rhythmus besprochen ist.) — Ob es Herrn Roßbach im Verlaufe seines Werks gelingen wird, eine Analogie der altgriechischen Tonarten mit den sogenannten Kirchentonarten zu finden und das so dunkle enharmonische Geschlecht aufzuhellen, wollen wir erst abwarten. Die verschiedenen Zeitmaße und Tonhöhen zu den einzelnen Arten dichterischer Komposition sind S. 192 sehr übersichtlich auf eine Tabelle gebracht.

Auf der Grenze dieses 1ten Theils kommt schließlich der Strofenbau der alten Dichter zur Sprache und es wird ein Gedanke von Th. Bergk, dem deshalb auch dieser 1te Theil gewidmet ist, durchzuführen gesucht, wonach jede rhythmische Strofe ein architektonisches Kunstwerk sein soll, so daß also nicht nur Strofe und Antistrofe sich genau entsprechen, sondern daß auch die einzelnen Reihen in der Strofe einem bestimmten rhythmischen Gesetz folgen. Die vorgelegten Beispiele gewähren hie und da einen überraschenden Einblick in diese vom feinsten Sinn für Rhythmik zeugende Architektur der Strofen bei Pindar und Aeschylus. Aber auch hier ist es mir wenigstens nicht gelungen, eine deutliche rhythmische Gesammtempfindung durch diesen Schematismus zu erwecken und es will mir scheinen, daß der Sinn für jene bis in's Kleinste ausgebildete Rhythmik unserer ganzen jetzigen poetischen Anschauung und Empfindung verloren gegangen ist, da — wohl hauptsächlich durch den Einfluß des Christenthums auf das Gemüthsleben die Kunst mehr innerlich und unsere Empfindung s. z. s. eine mehr musikalische geworden ist, wogegen bei den Griechen der plastisch-harmonische Sinn auch in der Poesie sich geltend machte. Bei den alten Tragikern diente die Musik wohl mehr zur Hervorhebung und Verherrlichung des einzelnen Gedankens und Melodie und Harmonie waren noch nicht geschieden; bei uns Modernen überwiegt in der Poesie der Inhalt über die Form und die Harmonie dient der Melodie, die licht, klar und durchaus ebenmäßig gegliedert sein muß, und die ihre eigenen Gedanken verfolgen kann.

Es wäre ein großes Verdienst, wenn die Herren Verfasser obigen Werks zur Aufklärung dieser so vielfach verwickelten Fragen, wozu sie durch gründliche Gelehrsamkeit, Sachkenntniß und Scharfsinn vor Andern befähigt zu sein scheinen, etwas Wesentliches beitragen könnten und wir sehen daher der baldigen Vollendung der noch nicht erschienenen Theile dieser Schrift mit Glückwünschender Theilnahme entgegen.

Hdh., 1. Februar 1856. A. Pl.

Ein Paar neue Sätze der Geometrie zur Uebung für Schüler.

(Schluß.)

4. Aufgabe.

Ein Viereck zu konstruiren, wenn gegeben sind die beiden Diagonalen, ihr Winkel und ein Paar gegenüberliegende Seiten.

Die Diagonalen seyen d und d′, ihr Winkel α und das Seitenpaar a und a′.

Auflösung.

W. DBF = α; BD = d; BF = d′; man beschreibe aus F mit a und aus D mit a′ Kreise, die sich schneiden in C (und C′), ziehe DC, FC, BC, ziehe durch B eine Parallele mit FC und durch C eine Parallele mit FB; beide schneiden sich in A, ziehe AD: so ist ABCD das verlangte Viereck und ein zweites A′BC′D′ entsteht auf gleiche Weise von dem Punkt C′ aus.

Beweis.

AC und BD schneiden sich in E; Seite AB = CF = a; Seite DC = a′; Diagonale AC = BF = d′; Diagonale BD = d; W. AEB = EBF = α.

5. Aufgabe.

Ein Viereck zu konstruiren, wenn gegeben sind eine Seite, die zwei anliegenden Winkel, das Verhältniß der Diagonalen und der Winkel der Diagonalen.

Die Seite sey a, die ihr anliegenden Vierecks-Winkel α und β, das Verhältniß der Diagonalen $\frac{m}{n}$ und der Winkel der Diagonalen γ.

Auflösung.

Man construire ein Parallelogramm EFGK so, daß W. E = γ, und $\frac{EF}{EK} = \frac{m}{n}$ ist, errichte ausserhalb des Parallelogramms auf EF und EK zwei Kreisabschnitte, welche die Winkel α und β fassen und deren Mittelpunkte L und M seyen, ziehe LM, halbire sie in N, ziehe NE und errichte auf ihr in E eine Senkrechte, welche die Bogen über EF und EK schneide in A und D, ziehe AF, verlängere sie über F um sich selbst nach B, ziehe BG und DK, die sich schneiden in C. Dann construire man ein Viereck A′B′C′D′ $\backsim$ ABCD, und dessen Seite A′D′ = a ist; so ist A′B′C′D′ das verlangte Viereck.

Beweis.

A′D′ = a; W. A′ = BAD = α; W. D′ = ADC = β; schneiden sich die Diagonalen der zwei Vierecke in O und O′, so ist

W. O' = O. Man fällt nun von L und M auf AD die Senkrechten LP und MQ, so ist PQ in E halbirt, weil LM in N halbirt ist; aber PE = $\frac{1}{2}$ AE; QE = $\frac{1}{2}$ DE, also ist auch AE = DE; ferner ist AF = FB; also FE || BD und FE = $\frac{1}{2}$ BD; dann ist auch GK || BD und GK = $\frac{1}{2}$ BD; folglich BC in G, CD in K halbirt und daher EK || AC und EK = $\frac{1}{2}$ AC. Demnach ist W. O' = O = FEK = γ. Endlich, da FE = $\frac{1}{2}$ BD, EK = $\frac{1}{2}$ AC; so ist $\frac{BD}{AC} = \frac{FE}{EK} = \frac{m}{n}$; also auch $\frac{B'D'}{A'C'} = \frac{m}{n}$.

Zusatz.

In diesem Beweise liegt auch noch der Lehrsatz: Zieht man von einem beliebigen Punkte O ausserhalb oder innerhalb eines Parallelogramms ABCD eine Strecke OE durch A, so daß sie in A halbirt ist, dann eine zweite EF durch B und in B halbirt, und so weiter FG durch C, so trifft der Endpunkt der vierten Strecke wieder mit O zusammen.

6. Lehrsatz.

Errichtet man auf den Seiten eines Vierecks die Mittellothe, so bilden sie ein zweites Viereck, in welchem erstens die Diagonalen sich unter denselben Winkeln schneiden, wie im ersten Viereck, zweitens die Diagonalen die Mittellothe der Diagonalen des ersten Vierecks sind, drittens die vier durch die Diagonalen gebildeten Dreiecke ähnlich sind den vier Dreiecken des ersten Vierecks.

Beweis.

Das Viereck sey ABCD, das aus den Mittellothen entstandene Viereck sey EFGK, so daß EF auf dem Mittelloth von AB, FG auf dem von AD, GK auf dem von DC, KE auf dem von BC liegt. Es schneiden sich die Diagonalen des ersten Vierecks in O, des zweiten in M. Diagonale FK schneide BD in L, und EG schneide AC in N.

1) Da sich zwei Mittellothe des Dreiecks ABD in F schneiden, so geht das Mittelloth von BD auch durch F, und da sich zwei Mittellothe des Dreiecks BCD in K schneiden, so geht das Mittelloth von BD auch durch K, also ist FK das Mittelloth von BD. Ebenso zeigt man, daß GE das Mittelloth von AC ist.

2) Schneiden sich ML und NO in S, so ist in den zwei Dreiecken SLO, SMN W. S = S; W. L = R = N, also W. M = O, d. h. KMG = AOB oder GMF = AOD.

3) Schneidet FG die BD in P, AD in Q, so ist in den Dreiecken FLP, DQP W. P = P; W. L = R = Q, also auch F

= D. Folglich ist in den Dreiecken FMG, AOD W. MFG = ADO, W. FMG = AOD, also sind sie ähnlich. Ebenso findet man weiter △ EMF ∽ AOB; △ KME ∽ BOC und △ KMG ∽ DOC.

7. Aufgabe.

Zum Schluße noch eine Art Preisaufgabe, welche leicht aussieht, die ich aber mit aller Mühe bis jetzt nicht lösen konnte:

Von einem gegebenen Punkte aus die Schenkel eines gegebenen Winkels mit einer Geraden so zu durchschneiden, daß das innerhalb des Winkels fallende Stück derselben eine gegebene Größe habe.

Nur für den speciellen Fall, wo der gegebene Punkt auf der Halbirungs-Linie des gegebenen Winkels liegt, fand ich eine Auflösung, von der hier blos die algebraische Analysis folgen möge.

Der gegebene Winkel sey BAC, der auf seiner Halbirungs-Linie gegebene Punkt D. Ist nun EF die gesuchte Lage der Geraden, so ist von dem Dreieck AEF Seite EF und W. A bekannt, also auch der Halbmesser des umschriebenen Kreises, dessen Mittelpunkt O sey. Verlängert man AD bis zur Peripherie nach G, so halbirt G den Bogen EF; man kennt daher G, und zieht man durch O den Durchmesser GL, welcher EF in K schneide, so kennt man auch GK. Man zieht LA, so ist △ GKD ∽ GAL, also wenn man GD = x setzt, so hat man $x \,.\, GA = GK \,.\, GL$

oder, wenn man die gegebenen Größen AD [illegible] K = p, GO = r setzt $x\,(x + m) = 2rp$

wornach x construirt werden kann.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Herwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

Juni **№ 6.** 1856.

Der ältere an den jüngern Schulmann.

IV. (VII.)

(Schluß.)

Magistralis siquidem docet uti iis, quae dicuntur, initiativa vero potius, ut examen subeant. Altera scientias discentium vulgo, altera tanquam filiis scientiarum tradit. Denique altera pro fine habet scientiarum, quales jam sunt, usum, altera, earundem continuationem et ulteriorem progressum. Harum posterior via videtur deserta et interclusa. Ita enim adhuc scientiae tradi consueverunt, quasi ex pacto tam docens quam discens, errores adsciscere cupiant. Etenim qui docet, eo docet modo, quo maxime dictis suis fides adstruatur, non quo illa commodissime examini subjiciantur; et qui discit, sibi exemplo fieri, non legitimam disquisitionem praestolari expetit, ut magis sit ei cordi, non dubitare, quam non errare; ita ut et magister amore gloriae infirmitatem scientiae suae prodere caveat, et discipulus laboris odio vires proprias experiri nolit. Scientia vero, quae aliis tanquam tela pertexenda traditur, eadem methodo, si fieri possit, animo alterius est insinuanda qua primitus inventa est. Atque hoc ipsum fieri sane potest, in scientia per inductionem acquisita; sed in anticipata ista et praematura scientia, qua utimur, non facile dicat quis, quo itinere ad eam, quam nactus est, scientiam pervenerit. — — Artibus enim usu venit, quod plantis: si planta aliqua uti in animo habeas, de radice quid fiat nil refert; si vero transferre cupias in aliud solum, tutius est radicibus uti, quam surculis. Sic traditio, quae nunc in usu est, exhibet plane tanquam truncos, pulchros quidem illos, scientiarum, sed tamen absque radicibus, fabro lignario certe commodos, at plantatori inutiles. Quod si disciplinae ut crescant tibi cordi sit, de truncis minus sis sollicitus; ad id curam adhibe, ut radices illaesae, etiam cum aliquantulo terrae adhaerentis, extrahantur.

Diese Unterscheidung zwischen methodus magistralis und initiativa wäre meines Erachtens anzuwenden auf die neue Gestaltung unseres Gymnasialunterrichts. Ich denke aber dabei nur an die eigentlichen Gymnasialklassen, an die vier Jahre, welche der Schüler vor dem Uebertritt auf die Universität im Gymnasium zubringt. Denn so, wie der Unterricht in unserer lateinischen Schule für Schüler von acht bis vierzehn Jahren geordnet ist, möchte nach den Umständen, die keine Aenderung zulassen, etwa nur das noch anders zu machen seyn, daß den

daß die Wahrheit dessen, was im Religions- und Geschichtunterricht mitgetheilt und aufgenommen wird, unmittelbar nicht nur erkannt, sondern auch empfunden werde.

Die übrigen im Gymnasial-Unterricht vorkommenden Lehrfächer möchte ich epagogische Lehrfächer nennen, weil sie als Mittel für solche Zwecke dienen sollen, welche jenseits der Schule liegen. Ich rechne dazu die hebräische (auch die neutestamentliche griechische) Sprache, und ebenso die fremden lebenden Sprachen; die Beschäftigung mit ältern deutschen Dichtungen, die Naturgeschichte, die physische Geographie und die Logik als philosophische Propädeutik. Die Logik kann allerdings so behandelt werden, daß eine Art mathematischer Uebung daraus wird; und mittelhochdeutsche Dichtungen kann man den Schüler in's Hochdeutsche übersetzen lassen. Dasselbe bringt der Unterricht in hebräischer, französischer, englischer Sprache von selbst mit sich; und je mehr sich dieser an die rechte Methode des klassischen Unterrichts anschließt, desto mehr wird er dessen Wirksamkeit für die wissenschaftliche Bildung unterstützen. Aber alle diese Fächer werden es schon nach Maßgabe der Zeit, welche man ihnen widmen kann, nur zu weniger Uebung und darum nur zu unvollständigen Perceptionen, die Naturgeschichte und die physische Geographie, welche im Gymnasium blos der methodus magistralis fähig sind, nur bis zu Konceptionen bringen. Sie sind darum keinesweges überflüssig, da die für diese Lehrstoffe vorhandenen Talente unter den Schülern, welche sich bei freigegebener Wahl sicherlich überall finden werden, zur Thätigkeit darin werden angeregt werden. Dagegen das Studium der Sprache kann durch den klassischen Unterricht während des Gymnasiallaufs bis auf ein gewisses Maß abgeschlossen, kann eine ganze, wenn auch dem Umfang nach beschränkte Perception werden.

Ich würde demnach den Gymnasialunterricht theilen in obligate und fakultative Fächer, und den erstern zuweisen:

1) die ethischen Stoffe, Religion und Geschichte;
2) die beiden alten Sprachen;
3) die Mathematik, jedoch nur für solche Schüler, welche befähigt dazu erkannt werden;
4) die Fertigkeiten im Rechnen, in geographischen und Geschichtsdaten.

Fakultative Fächer wären:

1) die Sprachen: Hebräisch, Französisch, Englisch;
2) das Lesen älterer deutscher Dichterwerke;
3) Naturgeschichte, physische Geographie, Logik als philosophische Propädeutik;
4) die Fertigkeiten im Turnen, Singen, Zeichnen.

Entgegnung.

Zu der Entgegnung des Herrn Professor Pfleiderer in Nro. 4 dieses Blattes habe ich zu bemerken, daß in Betreff des ersten Punktes, abgesehen von allen andern, Herr Pfleiderer die Existenz der Verordnung über die Bildung der Reallehramts-Candidaten im hiesi-

gen höhern Seminar gänzlich ignorirt. Was den zweiten Punkt betrifft, so habe ich eine Thatsache angeführt und daraus den Schluß gezogen, daß die Betreffenden nicht gehörig zur Selbstthätigkeit angehalten worden seien. Es wäre Herrn Pfleiderer unbenommen gewesen, die Berechtigung dieses Schlusses in Zweifel zu ziehen, so natürlich er mir auch erscheint; aber mir darum eine Unwahrheit vorzuwerfen, dazu hatte er kein Recht und ich weise diesen Vorwurf entschieden zurück.

Ich beschränke mich auf diese kurzen Bemerkungen, da es mir einzig und allein um die Sache zu thun ist. Ich habe aber auf's Neue ersehen, wie wünschenswerth es wäre, daß der Kön. Studienrath des Gegenstandes sich annehmen und einen Lehrplan für den Unterricht in der Mathematik an den Obergymnasien und niedern Seminarien feststellen wollte. Sollte dieser Wunsch in Erfüllung gehen, so wäre mein Zweck vollständig erreicht.

Tübingen, den 30. April 1856. Bech.

Zur deutschen Rechtschreibung.

Daß in diesen Sachen Etwas geschehen muß, scheint ein allgemeines Bedürfniß geworden zu sein. Und mit Recht. Bis Deutschland sich hierüber einigt, kann nicht gewartet werden, wie der geehrte Korrespondent Ihres Blattes aus Urach mit Recht hervorhebt. Ob man sich bei uns an den Hannoveraner anschließt oder nicht, macht für ganz Deutschland nicht viel aus. Sollen aber bei uns feste Grundsätze eingeführt werden, so dürfte sich dieß nicht auf die Seminarien beschränken.

Der Uebertritt in jede neue Anstalt kostete dann nur immer neue Kämpfe. Also etwas Gemeinsames! Auf die Schönthaler Vorschläge will ich hier nicht eingehen. Auch das Lesebuch genügt nicht. In vielen Fällen ist es zu unbestimmt, theilweise auch geradezu unrichtig (man denke an ging, und an die Regel über das ß). Ihr Uracher Korrespondent will sich zwar nicht an die Männer der Wissenschaft halten, nicht an die „historischen." Aber ich frage: auf wen anders muß man zurückkommen, wenn die vorgeschlagene Richtschnur keine Auskunft oder eine schwankende gibt? Doch auf den, der hier Sachverständiger ist. Die bisherigen Verhandlungen in Ihrem geschätzten Blatte lassen dieß nicht als überflüssig erscheinen. Ich erachte mich nicht berufen, hierin eine maßgebende Ansicht aufzustellen. Aber ich weiß Rath. Es gibt auch Männer der historisch-grammatischen Wissenschaft, welche nicht überstürzen, sondern dem Rechte der Verhältnisse Rechnung tragen. An sie ist man um so dringender gewiesen, da in der gegenwärtigen Verwirrung der Neuerer auch solche auftreten, welche das unrichtige Neue an die Stelle des bewährten Alten setzen wollen, wie dieß auch dem Lesebuch begegnet (ging). Möchte doch in dieser Verhandlung eine wirksame Aufforderung, sich auszusprechen, für solche bestehen, die ein endgiltiges Urtheil abzugeben berufen sind. Ich kenne die Grundsätze, nach denen Professor Keller in Tübingen verfahren würde. Zu sagen, daß hier das Recht der

Wissenschaft gewahrt bleibt, wäre eine Anmaßung, solchem Meister gegenüber. Aber das kann ich sagen, daß in diesen Grundsätzen soviel erhaltende Mäßigung, soviel milde Rücksicht auf das Bestehende und Gewohnte herrscht, daß von einfacher Annahme derselben kein Unheil zu befürchten stünde, während doch Sicherheit gegeben wäre, daß unbefugter Neuerung damit ein Riegel vorgeschoben sein würde. Und noch Eins: Einem muß die Entscheidung in die Hand gegeben werden. Viele taugen hier nichts. Sind einmal die Regeln da, so kann die Annahme zunächst den Anstalten noch freistehen; was richtig und vernünftig ist, bricht sich Bahn. Was sich also bewährt hat, kann dann ohne Widerspruch zum Gesetze für die Schule erhoben werden. — Den Mann haben wir genannt. Möchte er reden! —r.

Sendschreiben an die Reallehrer Württembergs.

Verehrteste Herren Collegen!

Obwohl ich seit sieben Jahren nicht mehr Ihren Versammlungen anwohne, so bin ich darum doch der Sache des wohlverstandenen Realismus nicht fremd geworden. Vielmehr zum Zwecke der Läuterung und Ausbildung meiner pädagogischen Ansichten, insbesondere einer ruhigeren und richtigeren Würdigung und wirksameren Verfechtung des realistischen Prinzips drang sich mir die Nothwendigkeit auf, mich zurückzuziehen, zumal da ich den Geist eines aufrichtigen, treuen und festen Zusammenwirkens zu vermissen anfieng und eine Entwicklung des Vollblut-Realismus wahrzunehmen glaubte, welche die Klärung der Partei mir zu hemmen schien, mich innerlich zurückstieß und eine bis zur Stunde noch andauernde Abneigung gegen fernere Betheiligung in mir erzeugte.

Nachdem ich nun unterdeß, die Erscheinungen in der Realschulwelt ebenso wie die Entwicklung der Gelehrtenschule des In- und Auslandes beobachtend, die Frage des höheren Erziehungs- und Unterrichtswesens unausgesetzt zum Gegenstand meiner Studien gemacht habe, bin ich zu einem, wie mir scheint, sicheren Resultate gelangt, das ich meinen verehrten Herren Collegen mitzutheilen mich verpflichtet fühle.

Ich habe die Ueberzeugung gewonnen, daß der schroffe Gegensatz zwischen Realschulen und lateinischen Schulen, so natürlich, nothwendig und berechtigt er von Anfang war, nunmehr zur Unnatur geworden ist, sich daher in die Länge nicht mehr behaupten kann und einer einheitlichen Neugestaltung unserer höheren Bildungs-Anstalten den Platz räumen muß. — Realismus und Idealismus, die zwei wesentlich zusammengehörigen Hauptmomente wahrer Menschenbildung, sind auseinander getreten, weil der erstere, in früherer Zeit unverantwortlich vernachläßigt, die gebührende Anerkennung durch besondere Anstalten sich erst erkämpfen mußte. Dieser Zweck ist — Dank unsern Realschulen! — erreicht. Zugleich aber hat sich auch die verderbliche Einseitigkeit der unnatürlich getrennten Anstalten erwiesen. Und nun streben die beiden Momente unaufhaltsam ihrer naturgemäßen Vereinigung zu.

Alle Symptome der pädagogischen Gegenwart weisen darauf hin. Man kommt nachgerade zur Erkenntniß, daß eine Schule, in welcher

der Mensch nach den wesentlichen Seiten seiner Natur elementarisch vorzubilden ist, so lange den Namen einer Humanitäts-Anstalt nicht verdient, als eine jener Hauptseiten (Pestalozzi bezeichnet sie nach den Darstellungs-Elementen: Wort, Zahl, Form) nicht gebührend berücksichtigt ist. Man lernt einsehen, daß der altphilologische Schulsack auch für die Studirenden nicht mehr ausreicht, sondern daß auch sie für Wissenschaft und Leben der Gegenwart eines philologisch-realistischen bedürfen, und daß, wenn man diesen nicht gewährt, der altphilologische selbst Noth leidet, weil die in der Atmosphäre der Neuzeit aufwachsende Jugend gleichsam nicht mehr den Sinn dazu hat und solcher durch keine Parteimacht erzwungen werden kann. Man ist überdieß sehr nahe daran, die Wahrheit zu fassen, daß philologisch-realistische Schulbildung keine contradictio in adjecto ist, so wenig als der Satz: der Mensch ist ein sinnlich-geistiges Wesen, daß beide Elemente im Menschen so sehr für einander geschaffen sind, daß nur durch gewissenhafte und verständige Pflege des einen und des andern, beide gedeihen und den ganzen echten Menschen bilden können, folglich von einer Gefahr, sie möchten sich nicht mit einander vertragen, keine Rede sein kann, daß vielmehr alle etwa mißglückten Versuche ihrer Vereinigung nicht durch innere, sondern durch äußere Hindernisse gescheitert sein müssen. Man begreift ferner, daß die Welt sich nicht in zwei abgesonderte Sphären scheiden läßt: eine modernphilologisch-mathematische und eine altphilologische, daß die Mager'sche Unterscheidung zwischen dem gebildeten Mann im weitern und dem wissenschaftlich gebildeten im engern Sinn, sowie sie qualitativ genommen wird, ein Unding ist, und nur graduell aufgefaßt ihre Richtigkeit hat. Denn man hat sich auch überzeugt, daß der gebildete Mann, ohne eine wesentliche Lücke in sich zu verspüren, eines Hauptfaktors germanischer Bildung, der lateinischen (wohl auch der griechischen) Sprache, nicht entbehren kann. Man weiß, daß eine modernphilologische Bildung, sowie sie auf Gediegenheit Anspruch machen will, ein Widerspruch in sich selbst ist, wenn sie nicht auf altclassischer basirt, — wie ein Baum ohne Wurzel. Wer weiß, ob man nicht auch bald zur Entdeckung kommt, daß die neueren Sprachen, als Product des reflectirenden Geistes der Neuzeit, zu Haupt-elementar-Bildungsmitteln für das nicht reflectirende Knabenalter überhaupt nicht taugen, daß, wie die ganze Menschheit, so der einzelne Mensch der germanischen Gegenwart durch die Natursprachen des Alterthums zur Diplomatensprache des modernen Verstandes geführt werden muß, wenn eine solide Bildung erzielt werden soll. Wenigstens hat man bereits die Erfahrung gemacht, daß von den neueren Sprachen, die für den Knaben unstreitig schwerer sind, als die alten, ihm nur das Wenige mitgetheilt werden kann, was sie Einfaches, dem Knabenverstande Faßliches enthalten. Man beginnt zugleich vor dem Gedanken zu erschrecken, daß die deutschen Realschulen französische und englische Schulen werden sollen, gegenüber den Lateinschulen der gelehrten Welt; man fürchtet für die Nationalität, man besorgt, vor Frankreich und England sich lächerlich zu machen. Ist diese

Furcht vielleicht auch ungegründet, jedenfalls verbirgt man sich nicht, daß es ein Unglück für Deutschland wäre, wenn die Classe seiner Höhergebildeten nicht aus einer gemeinschaftlichen Wurzel- und Stammbildung erwüchse, sondern durch verschiedene Elementarbildung innerlich gespalten wäre. Ja man lernt sogar erkennen, daß schon die Getheiltheit der Anstalten, welche die verschiedene Bildung zu vermitteln haben, für sie selbst bereits die bittersten Früchte bringe, sofern hier, in Ermanglung eines gemeinsamen Kampfplatzes und Kampfpreises, gar kein edler Wettstreit möglich ist, sondern, statt Wetteifers, nicht selten Eifersucht emporwuchert, die bis in die untersten Elementarclassen hinuntergrassirt, und den Segen eines gedeihlichen Wirkens stört. Endlich ist man auch nicht mehr ferne davon, billige Rücksicht auf die Verlegenheit der Väter zu nehmen, die so frühe schon sich entscheiden sollen, welcher von beiderlei Anstalten sie ihre Kinder übergeben sollen, da es doch in den meisten Fällen eine Unmöglichkeit ist, im 8ten bis 10ten Lebensjahr des Kindes seine Bestimmung zu fixiren, — eine Verlegenheit, die um so tiefer dringt, je mehr man die Brücken zum Uebergang aus der einen zur andern Art von Schulen abgebrochen hat, und die um so peinlicher wird, je blühender beide zur Wahl gebotenen Anstalten sind. Ist es, so fragt man, in einem Staate, der den Ruhm hoher Bildung hat, diesem Bildungsstande angemessen, wenn das Schulwesen im Laufe der Zeit durch Ungunst der Verhältnisse so geworden ist, daß die Jugend vor der Zeit, wo eine Entscheidung des Berufs gewöhnlich erst gestattet ist, vor dem 14ten Lebensjahr, bereits für einen solchen prädestinirt wird? Grenzt das nicht an den pädagogischen Kindheitszustand der Kasteneintheilung? Thut hier nicht baldige Abhülfe noth durch solche gründliche Umformung der höheren Bildungs-Anstalten, daß die Jugend, die eine höhere Bildung erstreben soll, wenigstens bis zum 14ten Lebensjahre harmlos den elementaren, die wichtigsten Seiten der Menschennatur berücksichtigenden Unterricht empfange, die künftige Bestimmung sei, welche sie wolle, — und dann erst die Scheidung in Realschule und Gymnasium beginne? Oder liegen etwa unübersteigliche Hindernisse vor? Ist die gewünschte Ordnung nicht erreichbar, wenn das Landexamen — nicht abgeschafft, sondern nur — um ein Jahr weiter hinausgerückt wird?

Meine verehrten Herren Collegen! Eine Krisis früher oder später ist wohl unabwendbar. Lassen Sie uns jetzt schon darauf Bedacht nehmen, daß die Krisis für uns nicht zur ungerechten Katastrophe werde! Uns gefaßt darauf halten, daß bei Umschaffung des höheren Unterrichts zu gemeinschaftlichen Anstalten dem realistischen Prinzip und seinen bisherigen Pflegern, sie mag erfolgen, wann sie will, die Rücksicht zu Theil werde, die sie verdienen!

In Hinsicht darauf, daß der pädagogische Kampf auch endlich durch einen Kongreß beigelegt werde, habe ich schon im Juni vorigen Jahrs einen Aufsatz an die Redaction des Württ. Correspondenz-Blattes eingesandt, worin ich, die Verdienste der Realschule, obwohl mit Zugeständniß ihrer Einseitigkeit, hervorhebend, eine Andeutung zur

Organisirung solcher gemeinschaftlichen Bildungsanstalten, die den beiderseitigen Anforderungen gerecht wären, gegeben habe. Der Aufsatz wurde mir jedoch mit dem Bemerken zurückgestellt, daß er zwar sehr beachtenswerthe Vorschläge enthalte, man sich jedoch nicht entschließen könne, den Streit wieder aufzuregen, der durch „die Gedanken eines Reallehrers" veranlaßt worden sei.

Hiemit meine Herren Collegen — doch nein, da fällt mir noch das Kapitel der Gauversammlungen ein! Wenn es irgend für Berufsgenossen von Wichtigkeit ist, sich in ihrer Thätigkeit gegenseitig zu unterstützen, so haben die Lehrer solche Hülfe nöthig. Für jeden ist möglichste Kenntniß sämmtlicher Fächer, die gelehrt werden, wo nicht nöthig, so doch wünschenswerth. Und zwar Kenntniß nach dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft. Wie kann der Einzelne Alles überwinden! Aber nicht bloß die Kenntniß der Fächer, sondern auch die Art, sie zu lehren, bietet dem Einzelnen kaum zu überwältigende Schwierigkeiten. Wie schön wäre es, wenn die Lehrer eines Gaues einigemal des Jahres zusammenkämen und sich in der Art das Weiterstudiren erleichterten, ja eigentlich seinem ganzen Umfang nach erst ermöglichten, daß sie sich verpflichten würden, abwechslungsweise nach beliebiger Ordnung über irgend einen Gegenstand aus einem der vielen Fächer und über die Lehrmethode einen Vortrag zu halten oder auch nur ein Referat über Journalartikel oder neue Bücher zu geben. Und das ohne Zwang von Seiten der Behörde, wie er z. B. den geistlichen Vikarien auferlegt ist, die von Zeit zu Zeit Aufsätze einzusenden haben! Zu solchen Versammlungen würde ich mich augenblicklich bereit erklären. Aber rein disputatorische Versammlungen? Nein, nimmermehr! Nach überreicher Erfahrung würde mich die Zeit dauern, die ich darauf verwenden müßte, — so gering pflegt ihr Ergebniß zu sein. Und da ich schon einmal mit meinem Vorschlag zu solchen Fortbildungs-Versammlungen abgewiesen worden bin, so will ich, unter Wiederholung dieses Antrags, zuwarten, was die Entscheidung sein wird.

Hiemit habe ich mich eines Gefühls von Schuld gegen meine Herren Collegen entledigt. Möge das Schreiben so gütig aufgenommen werden, als es aufrichtig und treu gemeint ist!

Stuttgart, im Mai 1856.

Hochachtungsvoll **G. L. Seeger.**

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Berwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Juli **№ 7.** 1856.

Zur Kritik und Erklärung des Livius.

Praef. §. 6. quae — poeticis magis decora fabulis quam incorruptis rerum gestarum monumentis traduntur, ea nec adfirmare nec refellere in animo est.

Die meisten Ausleger halten sowohl poeticis fabulis als incorr. monumentis für Ablative, aber die ersteren sollen von decora, das „fast wie decorata aufzufassen," *) die folgenden von traduntur abhängen. Allein decorus kommt bei Livius nie anders vor als in der Bedeutung geziemend, passend, anständig, mit dem Dativ der Person oder Sache, der etwas ansteht. So 1, 42, 5 hunc ordinem ex censu descripsit (Servius) vel paci decorum vel bello. Ebenso, bisweilen auch in der Bedeutung schön (decora facies Sall. Jug. 6, 1, decora arma Sall. Cat. 7, 4) gebrauchen es auch die andern Prosaiker vor Tacitus, die Bedeutung geschmückt und die Construction mit dem Ablativ war den Dichtern eigen, bis sie von Tacitus (Hist. 1, 57 insignia armorum argento decora, ib. 2, 80 satis decorus etiam graeca facundia) in die Prosa übergetragen wurde. Freudenberg **) gibt daher folgende Erklärung: magis conve-

*) S. T. Livii — Libri. Erklärt von W. Weissenborn. I. Leipzig, Weidmann. 1853.

**) S. Programm des Königl. Gymnasiums zu Bonn. 1854.

loci) 37, 54, 24 ingenium terrae (allerdings mit velut) zu sagen sich erlaubte, ingenium imperii (dictaturae) zu sagen Bedenken tragen sollte. Gewichtig aber scheint das erste Bedenken und beachtenswerth der Vorschlag desselben Freudenberg, vor suo zu setzen jure, das wegen der Aehnlichkeit der Buchstaben mit suo ausgefallen sey, wie 8, 34, 6 L. Papirium nihil e jure ejus deminuturum in mehreren guten Handschriften jure durch das folgende ejus verdrängt worden. Imperium jure suo vehemens würde bedeuten: eine vermöge ihrer gesetzlichen Befugnisse schrankenlose Gewalt.

II, 32, 8. 9. is — nihil aliud quam haec narrasse fertur: tempore quo in homine, non ut nunc omnia in unum consentiant, sed singulis membris suum cuique consilium, suus sermo fuerit, indignatas reliquas partes — conspirasse rel.

Weissenborn: „consentiant, dieses ist die Lesart der besten Handschriften. Es müßte nach derselben nunc consentiant verbunden, zu non ergänzt werden consenserint: doch ist dieses ebenso hart, als wenn mit Anderen gelesen wird: consentiebant — fuerat; wahrscheinlich liegt in consentiant ein Fehler." Freudenberg schlägt consenserant vor, das sich in sieben, zum Theil guten Handschriften findet und fuerat, für das zwei vorzügliche Handschriften (Par. m. 1 während ebendieselbe m. 2 fuerit hat und Harl. 1) sprechen. Ohne Zweifel ist consenserant zur Uebereinstimmung gelangt waren richtig, aber statt fuerat sollte erat gelesen werden, welches eben wegen des vorhergehenden consenserant in das hier nicht passende Plusquamperfect (seine eigene Sprache hatte, nicht: gehabt hatte) umgewandelt wurde.

II, 32, 10. ne manus ad os cibum ferrent, nec os acciperet datum, nec dentes quae conficerent.

Weissenborn: „quae, irgend etwas, verallgemeinert den Begriff cibus; doch fehlt es in einer Handschrift." Freudenberg bezweifelt, daß irgend ein lateinischer Schriftsteller das indef. quis in diesem Sinne mit nec verbunden habe. Da aber nec hier für neve steht, (Weissenborn: nec knüpft oft negative Sätze an, wenn die Absicht bereits durch ut, ne oder den bloßen Conjunctiv oder Imperativ angedeutet ist) so läßt sich Ter. Andr. 1, 1, 34 ne quid mimis. Cic. Fin. 4, 15, 41 ut ne quae pars naturae negligatur. Cic. Fam. 2, 6, 1 ne quae justa querela esse possit für Weissenborns Erklärung anführen. Dennoch scheint die Vermuthung Freudenbergs, que (so hat der vorzügliche Medic. statt quae) möchte aus denique entstanden seyn, viel für sich zu haben.

II, 41, 4. consul alter largitioni resistebat auctoribus patribus nec omni plebe adversante, quae primo coeperat fastidire, munus vulgatum a civibus isse in socios.

Weissenborn: „fastidire, wenn die Lesart richtig ist, kann nicht munus, sondern nur Cassius als Object gedacht, munus — socios als Gedanke der Plebejer gefaßt werden, s. 1, 19, 2. vulgatum isse wie perditum ire, zu ergänzen ist eum.“ Freudenberg verwirft diese Construction als hart und undeutlich; für isse solle esse gelesen werden, was sich in mehreren guten Handschriften findet. Der Sinn sey: plebs primo coeperat taedio quodam affici et gravari, quod sc. lege Cassiana perlata munus, tanquam commune, a civibus in socios quoque collatum esset. Ganz ähnlich finden wir fastidire gebraucht 6, 41, 2 est aliquis, qui se inspici, aestimari fastidiat und 10, 8, 7 ne fastidieris nos in sacerdotum numerum recipere. Was die Stellung des esse betrifft, so verweist Freudenberg auf Fabri, welcher zu 21, 58, 14 neque ulla — praetermissa clades est bemerkt: Livius liebt es, auf ähnliche Weise das Hülfsverbum von dem Participium durch Einschiebung eines Wortes oder mehrerer zu trennen. Unstreitig hat diese Lesart und Erklärung viele Wahrscheinlichkeit, doch möchte ich noch lieber mit J. Fr. Gronovius sowohl esse als isse tilgen und munus zum unmittelbaren Objekt von fastidire machen: quae primo coeperat fastidire munus vulgatum a civibus in socios.

III, 44, 6. virgini venienti in forum — minister decemviri libidinis manum injecit, serva sua natam servamque appellans [esse].

Weissenborn hält esse, das zu appellans nicht paßt, für unächt, meint aber doch, natam sey accus. c. infin. von einem aus appellans zu ergänzenden dicens abhängig. Warum sollen wir aber natam nicht so gut wie servam für Object von appellans ansehen, wie 40, 9, 2 Perseus sagt: me subditum et pellice genitum appellant? Freudenberg will esse beibehalten, servamque appellans aber als Parenthese betrachtet und, wie Weissenborn, zu serva sua natam — dicens ergänzt wissen. Die Partikel que finde sich auf ähnliche Art in Parenthesen bei Virgil 3, 615 Trojam genitore Adamasto Paupere (mansissetque utinam fortune!) profectus, ib. 365 Sola novum (dictuque nefas) Harpyia Celaeno Prodigium canit. Esse sey mit Nachdruck an's Ende gestellt, wie 24, 6, 6 redituros se ad eum dicentes esse. Allein ist schon die Weissenborn'sche Construction verwickelt, so ist es diese noch mehr, auch scheint es nicht passend, den aus serva sua natam sich von selbst ergebenden Begriff servam in einer Parenthese anzuschließen.

III, 67, 11. adversus nos Aventinum capitur, adversus nos Sacer occupatur mons. Esquilias quidem ab hoste prope captas et scandentem in aggerem Vulscum hostem nemo submovit.

Weissenborn läßt es unentschieden, ob das Prädicat des Satzes Esquilias captas von Abschreibern übergangen (etwa captas lenti spectastis, wie 22, 14, 7 scandentem moenia romanae coloniae lenti spectamus) oder von Livius selbst nicht hinzugesetzt sey, um durch eine Aposiopese den Unwillen des Redners anzudeuten, wie 22, 39, 16 quam diu pro Geronii maenibus —? Weniger wahrscheinlich sey, daß es durch ein Zeugma zugleich in submovit enthalten sey, da die Begriffe submovere und defendere zu sehr verschieden seyen. Freudenberg ist für die Erklärung durch ein Zeugma, welche schon Munt empfohlen hat, aber wie viel natürlicher, gefälliger wird der Ausdruck, wenn wir mit J. Fr. Gronovius Esquiliae quidem ab hoste prope captae lesen! und wie leicht konnte E sich in S umgestalten!

VI, 1, 11. tum de diebus religiosis agitari coeptum, diemque ante diem XV Kal. Sextiles duplici clade insignem — a posteriore clade Aliensem appellarunt, insignemque rei nullius publice privatimque agendae fecerunt.

Nach Weissenborn soll sich nullius rei agendae wie insignem an diem anschließen: diem fecerunt insignem ut dies esset nullius rei agendae; der Genitiv soll den Begriff der Bestimmung haben, wie 3, 24, 1 frustrationem eam legis tollendae esse. Gewiß eine höchst gezwungene Erklärung, bei der schwerlich ein Kenner des lateinischen Sprachgebrauchs sich beruhigen wird. Die älteren Herausgeber lasen insignemque rei nulli — agendae und fanden darin den Sinn: insignem ad rem nullam — agendam, wogegen schon Tan. Faber mit Recht bemerkt, der Gedanke, den Livius ausdrücken wolle, verlange vielmehr insignemque re nulla — agenda. Diese Veränderung scheint auch mir empfehlenswerth, wiewohl Freudenberg dagegen einwendet, die Abschreiber haben nicht versucht seyn können, den so leicht verständlichen Ablativ in den Genitiv und Dativ umzuwandeln. Dieß ist zwar richtig, aber wie viele Verschlechterungen sind durch Gedankenlosigkeit veranlaßt worden. Indessen verdient auch Freudenbergs Conjectur Beachtung: insignemque religione rei ullius — agendae fecerunt. Eine ganz ähnliche Construction finde sich 28, 15 Quosdam religio ceperit, ulterius quidquam eo die conandi. Da der Ursprung eines dies religiosus erklärt werden solle, sey religio gewiß am passendern Orte und leicht habe es durch die Aehnlichkeit der nächsten Silben verdrängt werden können: ullius finde sich in Cod.

Haverc. — Es könnte übrigens, wie mir scheint, nullius neben religio bestehen, wenn dieses Wort hier nicht religiöse Scheue, in welchem Fall allerdings ullius zu setzen wäre, sondern religiöse Uebung bedeutet. Kl.

Die griechischen Schul-Grammatiken von Bäumlein, Curtius und Thiersch, nebst einigen Bemerkungen über die griechischen Modi.

(Schluß.)

Was dann insbesondere Conjunctiv und Optativ betrifft, so deutet auf ein engeres Verhältniß zwischen beiden schon der Umstand hin, daß beide nicht einfach auf der einen oder andern Seite stehen. Es tritt hier allerdings ein neues Moment in der Modusentwicklung ein: welcher Art es ist, gedenken wir unten weiter auszuführen. Hier heben wir nur hervor, daß Bäumlein die Zusammengehörigkeit beider Modi leugnet und streng, wenn auch stillschweigend, an seinem früheren Urtheil festhält, nach welchem eines der bedeutendsten und einflußreichsten Mißverständnisse, die in der griechischen Syntax überhaupt möglich sind, die Ansicht ist, daß der Optativ für das Gebiet der Vergangenheit dasselbe sei, was der Conjunctiv für das Gebiet der Gegenwart und Zukunft (S. 29). Nun müssen wir allerdings zugestehen, daß der Optativ ein ziemlich complicirtes Gebilde ist, das diejenigen Grammatiker, welche ihn schlechtweg als Conjunctiv der Vergangenheit bezeichnen, mit allzu derber Hand anfassen; auch gestehen wir zu, daß die Seite, welche Bäumlein am Optativ hervorhebt, mit der ersten gleich berechtigt ist: anderntheils aber müssen wir das Factum aussprechen, daß der Bäumlein'schen Ansicht, nach welcher der Optativ blos die logische Aufgabe hat, das rein Subjective im Denken und Wollen zu bezeichnen und nur in gelegentlicher Beziehung zu den Tempora der Vergangenheit steht, keiner der uns bekannten Grammatiker beigetreten ist. Sie halten sämmtlich an der Lehre fest, daß der Optativ in Nebensätzen regelmäßig nur auf ein Tempus der Vergangenheit (oder einen andern Optativ) im Hauptsatz sich beziehen könne. Wir werden unten beide Seiten des Optativ's mit einander zu combiniren suchen, müssen aber darauf aufmerksam machen, daß unsere Schulen hier mit der Bäumlein'schen Grammatik Gefahr laufen, in eine kleine Sectirerei zu verfallen.

Was endlich die Partikel ἄν betrifft, so erkennen wir gern das Verdienst des Herrn Verfassers an, daß er zuerst mit besonderem

Nachdruck auf die subjective Bedeutung dieser Partikel hingewiesen hat. Aber es scheint uns auch, er sei damit zum Nachtheil der Sache und der Verständlichkeit auf das andere Extrem gekommen und es habe Thiersch mit seiner Erklärung von ἄν „es deutet an, daß neben der Sache noch irgend ein bestimmender Umstand die Vorstellung beschäftige und der Gedanke durch diesen bedingt sei" die glückliche Mitte getroffen. Denn allerdings drückt die Partikel gewiß keine objective Möglichkeit, kein δύνασθαι, aus; aber ebensowenig eine schlechtweg beliebte Setzung oder Sumtion, sondern eine Beschränkung, die dem Sprechenden durch Umstände, welche er mit seinem Denken oder seiner Erfahrung noch nicht erledigt hat, auferlegt wird. Daß ἄν nicht blos correspondirende, zurückweisende Partikel ist, hat Bäumlein in seinen Untersuchungen überzeugend nachgewiesen; wie sich dieß aber mit der Auffassung von ἄν als Partikel der Bedingtheit wohl vereinigen läßt, soll unten gezeigt werden. Nur müssen wir hier noch entschieden unser Bedauern aussprechen, daß der Herr Verfasser seine Bestimmungen in einer Sprache ausgedrückt hat, die dem Schüler ohne logische Durchbildung ein verschlossenes Buch ist.

„ἄν bedeutet die Setzung, Sumtion (warum nicht wenigstens Annahme?) eines Wirklichen;
also:
mit dem Indicativ der historischen Zeiten die Setzung eines Factums,
mit dem Conjunctiv die Setzung eines wirklich Werdenden,
mit dem Optativ die Setzung, daß ein Gedachtes wirklich sei."

Wir wüßten — ich kann es nicht milder ausdrücken — diese Zeilen in Lateinschulen nur als Amulette zu verwenden!

Die Bäumlein'sche Grammatik ist Männerkost: sie verlangt Denken und fordert es heraus. Sie hat auch uns zu einem Versuch genöthigt, mit den Modi uns definitiv zurechtzufinden. Wir fügen, was wir gefunden zu haben glauben, bei — auch ist schon im Vorhergehenden öfters darauf verwiesen worden — indem wir nur noch bemerken, daß die folgende Entwicklung der Grundbedeutung der Modi eine streng sachliche seyn will, also keinenfalls, sie mag richtig seyn oder nicht, nach unserer Meinung den Schülern in dieser Form könnte vorgetragen werden. Hiefür würden wir uns so ziemlich mit demjenigen begnügen, was Curtius in den oben angeführten Paragraphen giebt.

Modi — in engerem Sinn — sind diejenigen Formen des Verbums, durch welche es zu dem, was das Wort besagt, zum eigent-

lichen Träger des Sprechens wird. Durch die Modi setzt sich nemlich der Sprechende als solcher mit den Gegenständen, von welchen, und mit den Personen, zu welchen er spricht, auseinander, indem er ausdrückt, in welchem Verhältniß sein Meinen und Sagen, als das seinige, zu dem Seyn und Geschehen an jenen, als Etwas von diesem verschiedenen, stehen soll. Hiezu kommt, daß sich der Sprechende in das Denken und Wollen anderer Personen, oder persönlich gedachter Wesen, von welchen er spricht, hineinversetzt und ihr Verhältniß zur Wirklichkeit gleichfalls durch den Modus bezeichnet. Beides zusammengefaßt drückt der Modus aus, in welchem Verhältniß zum wirklichen Seyn und Geschehen der Sprechende oder Personen, von welchen er spricht, in jedem Punct der Rede oder der Handlung, von welcher die Rede ist, sich befinden. Da sich im zweiten Falle aber nur die Unterschiede des ersten in beschränkterem Kreise wiederholen, so nehmen wir ihn im Folgenden, um nicht weitläufig zu werden, mit diesem zusammen, indem wir den Modus auffassen als Ausdruck des Verhältnisses, in welchem der Sprechende zur Wirklichkeit steht.

Dieses Verhältniß kann ein sehr mannigfaltiges seyn und es ließen sich weit mehr Modi denken, als die Sprachen wirklich besitzen, die deßhalb oft mehrere verwandte Formen jenes Verhältnisses durch Einen Modus bezeichnen oder mittelst Anwendung von Hilfswörtern die jedesmalige Bedeutung des Modus näher bestimmen müssen.

Vor Allem hat jede Sprache einen doppelten Modus nöthig, so fern der Sprechende muß ausdrücken können, ob er mit seinem Denken und Sagen ein wirkliches Seyn und Geschehen nachbilden oder ein solches vorbilden und erst verwirklicht sehen will. Das erstere geschieht zunächst durch den Indicativ, das letztere durch den Imperativ; jener ist der Grund-Modus des Vorstellens, dieser des Begehrens und es ließe sich denken, daß eine Sprache mit diesen beiden Modi durch Erweiterung ihres Gebrauchs und mittelst Anwendung von Hilfswörtern ausreichte.

Doch kann die Sprache, sobald sie weiter ausgebildet ist, bei diesen Modi kaum stehen bleiben. Sie könnte es, wenn der menschliche Geist, dessen Ausdruck die Sprache seyn will, entweder mehr oder weniger wäre, als er ist. Für ein unbeschränktes Denken nemlich, wie für ein an die sinnliche Gegenwart gebundenes würde Indicativ und Imperativ vollkommen hinreichen. Beide würden sich begnügen können, das Seyn und Geschehen, das sie beschäftigt,

als gewußtes oder gewolltes schlechthin auszusprechen. Das menschliche Wissen und Wollen aber ist einerseits vielfach beschränkt und vermittelt: das Wissen, sofern es nicht zu vollkommener Sicherheit gebracht ist oder auf der Angabe Anderer beruht, das Wollen, sofern es dem wirklichen Seyn nicht entspricht oder nur durch vorausgehende Handlungen zum Ziele gelangen kann. Andererseits bewährt der menschliche Geist eben darin, daß er jene Vermittlung ergreift, sein Streben nach Vervollkommnung, und darin, daß er trotz jener Schranken in seinem Denken und Wollen beharrt, zeigt er seine Unabhängigkeit und Freiheit.

Für dieses Gebiet des vermittelten und beschränkten, aber die Vermittlung frei benützenden und mit der Beschränkung kämpfenden Wissens und Wollens, für dieses ganze Gebiet ächt menschlicher Geistesthätigkeit also, muß auch die Sprache einen Ausdruck haben. Die lateinische Sprache hat dafür die Eine Form des Conjunctivs, die griechische besitzt zwei Formen, den Conjunctiv und Optativ, die man in Ermanglung eines andern erschöpfenderen Ausdrucks oblique oder indirecte Modi im Gegensatz zu den zwei directen Modi des Indicativs und Imperativs nennen kann.

Conjunctiv und Optativ unterscheiden sich aber nicht etwa so, daß der eine das Wissen, der andere das Wollen auf jener Stufe bezeichnet. Vielmehr finden sich beide auf beiden Seiten und ihre stärkeren Wurzeln haben sogar beide mehr auf der letzteren Seite als auf der ersteren, was sich daraus begreift, daß bei dem Wollen von vornherein, auch wenn es sich in der Form des Imperativs ausspricht, ein noch nicht gehobener Gegensatz zwischen ihm und dem wirklichen Seyn vorausgesetzt wird.

Es müssen aber, um beide Modi zu unterscheiden, zwei Thatsachen anerkannt und festgehalten werden. Die eine ist: der Conjunctiv drückt auf Seite des Wollens noch wesentlich das Streben aus, die Schranken zwischen dem Wollen und Seyn zu durchbrechen, der Optativ aber nimmt dieselben als einmal vorhanden an und gestattet sich nur, in Gedanken, mit einem Wunsch, darüber sich hinwegzusetzen. Vermöge dieser Stärke des Wollens, die sich im Conjunctiv ausspricht, eignet sich derselbe weniger zur Bezeichnung eines Meinens und Vorstellens und er reicht daher auf das letztere Gebiet in der gewöhnlichen Prosa nur bei den Bedingungssätzen herüber und auch hier nur mit Uebertragung eines praktischen Elements auf das theoretische Gebiet, nämlich so, daß er

zwar nicht mehr ein Verlangen nach Verwirklichung, aber doch die Erwartung, ob Etwas sich verwirklichen werde, ausdrückt. Der Optativ dagegen findet sich unschwer auch in seine zweite Bestimmung und wird theils zur Bezeichnung des vermittelten Wissens in der indirecten Rede, theils zur Bezeichnung des beschränkten Wissens in Sätzen, welche eine gemilderte, zweifelnde Aussage enthalten, gebraucht.

Die zweite Thatsache ist, daß sich der Conjunctiv wesentlich den Tempora der Gegenwart und Zukunft, der Optativ den Tempora der Vergangenheit anschließt. Diese Verwandtschaft zeigt sich an den grammatischen Formen und tritt in mehreren Arten von Nebensätzen, namentlich in den Absichts- und Bedingungs-Sätzen, deutlich hervor. Man hat daher den Optativ schon den Conjunctiv der Vergangenheit genannt und es kann auch nicht befremden, wenn den Tempora der Vergangenheit in Nebensätzen ein besonderer Modus obliquus entspricht, da der Gebrauch derselben im Griechischen wie im Lateinischen überhaupt mit besonderer Sorgfalt bestimmt ist und da auch im Lateinischen ein Tempus der Vergangenheit im Hauptsatz auf den Modus obliquus im Nebensatz einen ganz anderen Einfluß übt, als ihn ein Tempus der Zukunft zu üben vermag. Wenn es aber scheint, der Gebrauch des Optativs in Hauptsätzen, wo er einen Wunsch oder eine gemilderte Behauptung einführt, habe mit der Vergangenheit Nichts zu thun, so genügt vorerst an das Deutsche zu erinnern, das im ersten Fall ausschließlich, im letzteren wenigstens mit Vorliebe, unter Zuziehung von Hilfsverben, die Imperfectform des Conjunctivs anwendet.

Diese zwei Thatsachen stehen einander scheinbar fremd gegenüber: die eine betrifft das logische, die andere das zeitliche Verhältniß des Sprechenden zur Wirklichkeit. Und doch ist es nicht schwer, die Verwandtschaft beider zu erkennen. Um es kurz zu sagen: der Conjunctiv bezeichnet das Verlangen und die Erwartung, die auf ein im Bereich und in der Gegenwart des Sprechenden liegendes, der Optativ den Wunsch und die Vorstellung, die auf ein seiner Gegenwart und seinem Bereich entrücktes Seyn und Geschehen sich bezieht. Was namentlich den Optativ betrifft, so läßt sich gleich leicht vom logischen Verhältniß zum zeitlichen wie von diesem zu jenem der Uebergang nachweisen. Denn auf der einen Seite ist klar, wie ein früheres Verlangen und eine frühere Erwartung dem Sprechenden jetzt nur noch als Wunsch und mögliche Vorstellung erscheint; auf der andern

Seite ist begreiflich, wie die griechische Sprache dazu kommt, bei Wünschen oder unsichern Behauptungen die Imperfect-Form des Conjunctivs anzuwenden: Gegenwart und Wirklichkeit sind verwandte Begriffe und da die griechische Sprache auch in hypothetischen Sätzen unmögliche oder nicht wirkliche Voraussetzungen mit ihren Folgen durch den Indicativ der vergangenen Zeiten einführt, um sie aus dem Gebiet der Wirklichkeit hinauszurücken, so lag es nahe, auch den weniger entschiedenen Gegensatz zwischen Denken und Seyn, der in Wunschsätzen und in der zweifelnden Aussage obwaltet, durch die mildere Form des Conjunctivs der Vergangenheit auszudrücken. Die deutsche Sprache thut, wie oben bemerkt, das Nemliche.

Indicativ, Imperativ, Conjunctiv und Optativ sind Modi in engerem und eigentlichem Sinn. Es schließen sich ihnen aber zwei weitere Formen an, der Infinitiv und das Particip, welche beide keine Beziehung des Sprechenden auf das Seyn und Geschehen enthalten, sondern ein solches an sich, also in der Weise des Nomens nennen. Und zwar bezeichnen sie es theils als für sich bestehenden Vorgang, was der mit dem Substantiv verwandte Infinitiv, theils als unselbständige an einem andern Ding hervortretende Erscheinung, was das mit dem Adjectiv verwandte Participium thut. Vermöge des bezeichneten Mangels kann in der gewöhnlichen Sprache kein Satz mit ihnen beschlossen seyn, d. h. sie können nicht in Hauptsätzen, sondern nur in Nebensätzen gebraucht werden. Verbalformen aber sind sie, sofern sie das Seyn und Geschehen nicht, wie die Nomen, als ruhendes, sondern als in Thätigkeit und Veränderung begriffenes, also namentlich in den Unterschied der Zeiten eingehendes bezeichnen, wozu kommt, daß sie mittelbar auch an der Aussagekraft der andern Modi Theil nehmen können, je nachdem sie dem Verbum des regierenden Satzes sich nähern. Der letztere Punkt giebt den Eintheilungs-Grund für den Gebrauch beider Modi. Sie ersetzen oder ergänzen theils nur ein Nomen und stehen so dem Verbum und seiner Aussagekraft fern, theils schließen sie sich an das regierende Verbum an und nehmen an seiner Aussagekraft Theil. Daß das Participium im Griechischen und Lateinischen dieß auf eine viel mannigfaltigere Weise zu thun vermag, als im Deutschen, gibt jenen Sprachen einen großen Vorzug vor der unsrigen.

Hiernach ordnen sich die Modi im Griechischen folgendermaßen:

A. Hauptmodi, mit selbständiger Aussagekraft:

(Vorstellen).	(Begehren).

I. Directe Modi:

1) Der Indicativ behauptet oder erzählt, daß Etwas sei, gewesen sei, seyn werde.	2) Der Imperativ fordert, in stärkerer oder schwächerer Weise, daß Etwas geschehe.

II. Oblique Modi.

1) Der Conjunctiv drückt aus:

eine Erwartung, ob Etwas sich verwirklichen werde,	ein Verlangen, Etwas zu verwirklichen,

was im Bereich und in der Gegenwart (oder Zukunft) des Sprechenden liegt.

2) Der Optativ drückt aus:

eine frühere Erwartung, ein früheres Sagen und Meinen,	a) ein früheres Verlangen,

die den Sprechenden jetzt nicht mehr beschäftigen;

eine Ansicht und Vermuthung,	b) einen Wunsch,

die den Sprechenden jetzt beschäftigen, aber außer dem Bereich der Wirklichkeit liegen, die er mit seinem Wissen und Wollen beherrscht.

B. Nebenmodi, ohne selbständige Aussagekraft:

1) Das Participium a) schließt sich entweder einfach, in der Weise des Adjectivs, einem Nomen an, ohne anders als mit diesem zugleich auf das Verbum bezogen zu seyn, b) oder es steht unter Anschluß an ein Nomen in besonderem appositiven oder prädicativen Verhältniß zum Verbum.

2) Der Infinitiv a) vertritt entweder ein Nomen, ohne in anderer Weise als dieses auf das Verbum bezogen zu seyn b) oder er ist abhängig von einem der Ergänzung bedürftigen Verbum (auch Adjectiv mit verbaler Kraft), indem er den Inhalt eines Wissens oder Wollens, worauf das Verbum hindeutet, angiebt, c) oder endlich schließt er sich auch, in der Weise des Verbum finitum selbst, Conjunctionen an.

Der Gebrauch der Modi ist vielfach bedingt durch regierende oder unterstützende Partikeln. Die wichtigste Partikel der letzteren Art ist ἄν.

Die Partikel ἄν gehört der Seite des **Erkennens** an und zwar hier nicht der Reihe des schlechthin ausgesprochenen, sondern des **beschränkten** und **vermittelten**, noch genauer **bloß**

des beschränkten Erkennens. Sie ist also vor Allem dem Conjunktiv und Optativ homogen; dem Indicativ nur wenn er durch das Tempus, in welchem er erscheint, und den besonderen Sinn, in welchem das Tempus angewandt wird, sich den Modi obliqui nähert. (Auch Infinitiv und Participium können mit ἄν in secundärer Weise verbunden werden). Es bezeichnet aber ἄν, die Modi unterstützend, die Bedingtheit des Erkennens durch Umstände, die noch in der Schwebe, d. h. die für das Denken oder die Erfahrung des Sprechenden noch nicht erledigt sind. Und zwar steht es entweder correspondirend und zurückweisend in Nachsätzen oder unabhängig in Vordersätzen oder Hauptsätzen. Im ersteren Fall läßt es sich mit einem Pronomen definitum, im letzteren mit einem Pronomen indefinitum vergleichen. Man nehme z. B. die Sätze:

a) εἰ ἤδεις ἀνθρώποις ὁμιλεῖν, λάχανα οὐκ ἂν ἔπλυνες.

b) ἐὰν τις μὴ τρέφῃ τοὺς γονεῖς, ἄτιμος ἔςω.

c) γένοιτο ἂν πᾶν ἐν τῷ μακρῷ χρόνῳ.

im ersten Satz bedeutet es: so würdest du, was sich unter diesen Umständen denken ließe, u. s. w. in den zwei letzten: wenn Jemand, was sich unter Umständen denken läßt u. s. w. Aus dem Gesagten erklärt sich auch, wie ἄν in Sätzen der zweiten Art eine Wiederholung ausdrücken kann und warum es mit dem Conjunctiv wegfällt und dem bloßen Optativ weicht, wenn Sätze dieser Art in die Vergangenheit zurücktreten. Das erste folgt aus der indefiniten Bedeutung, welche ἄν in diesen Sätzen hat, das zweite aus dem Wesen der Vergangenheit, die das Interesse des Sprechenden weniger in Anspruch nimmt und die Beschränktheit seiner Erfahrung ihn weniger empfinden läßt. J.

N.

Die Lehrer-Versammlung in Heilbronn am 26. April.

Die in dieser Versammlung zu besprechenden Gegenstände wurden zum ersten Male durch eine im Vorjahr gewählte Commission bestimmt und im Correspondenz-Blatt (Nro. 2) bekannt gemacht, und wir können gleich beim Eingang unseres Berichtes beifügen, daß sich diese Einrichtung, wenn man auf die Mannigfaltigkeit und das Interesse der besprochenen Gegenstände und die Lebhaftigkeit der Debatte sieht, vollkommen bewährt hat. Allerdings war auch die Zahl der Theilnehmer größer als je in einem früheren Jahre.

1) Die Discussion über die erste Frage eröffnete Prof. Rieckher, indem er dieselbe nach zwei Seiten hin motivirte.

Ein großer Uebelstand, der sich bei einem obern Gymnasium, das wie das Heilbronner seine Schüler dem größern Theil nach von auswärts und zwar von allen möglichen Schulen her erhält, besonders fühlbar macht, ist der, daß in der Kenntniß der griechischen Syntax wie in der Fertigkeit im Componiren bei den neu eintretenden Schülern ein sehr bedeutender Unterschied herrscht. Während ein Theil der Schüler schon einige Sicherheit in den gewöhnlichen syntactischen Regeln erlangt hat, fehlt es dem andern an aller Basis, und während den einen gleich beim Beginn des Schuljahrs ein leichteres Hebdomadar gegeben werden kann, sind die andern unfähig selbst die einfachsten Sätzchen in's Griechische zu übersetzen. Der zweite Uebelstand liegt in dem Lectionsplan des obern Gymnasiums; denn da die Sicherheit der Schüler in der Formenlehre noch manchfach der Stärkung bedürftig wäre, wird statt dessen vielmehr förmliche Unsicherheit dadurch hervorgebracht, daß mit der Lectüre Homers begonnen und nun durch die neuen epischen Formen der Bau der attischen Formenlehre gelockert und unterminirt wird, was nicht selten eine complete Anarchie in den Köpfen der Schüler hervorruft. Beide Uebelstände hängen wesentlich damit zusammen, daß an manchen Anstalten das Griechische zu spät wird angefangen, da ein dreijähriger Curs unentbehrliche Bedingung für ein gedeihliches Fortarbeiten im obern Gymnasium ist.

Im Lauf der Besprechung, die unter lebhafter und vielseitiger Betheiligung vor sich gieng, kam man ohngefähr zu folgenden Resultaten:

Im Allgemeinen lasse sich behaupten, daß der Eifer für das Griechische keineswegs im Erkalten begriffen sey, im Gegentheil zeigen die Ergebnisse des Landexamens, dieses trefflichen Gradmessers für den Stand unserer Landschulen, daß im Griechischen verhältnißmäßig mehr geleistet werde, als im Lateinischen.

Die Syntax solle nicht systematisch betrieben werden, sondern blos soweit die Schmid'sche Chrestomathie Veranlassung und Stoff biete, wo aber diese gründlich durchgemacht sey, da müßten die Kenntnisse hinreichen, um den Ansprüchen des Obergymnasiums zu genügen.

Ein dreijähriger Curs sey allerdings entschieden zu wünschen, finde aber jetzt auch wohl fast an allen Anstalten Statt.

Im obern Gymnasium aber mit Homer zu beginnen sey nicht nöthig; vielmehr sey es passender, noch ein halbes Jahr auf Xenophon zu verwenden, auch die Composition könne das erste Halbjahr ruhen, dann könnten im zweiten Semester in der Syntax wie in der attischen Formenlehre bei allen Schülern hinreichende Kenntnisse für Exposition und Composition vorausgesetzt werden.

2) Die zweite Frage betreffend, so führte Oberreallehrer Kehrer in einem schriftlichen Vortrage aus, daß bei Aufnahmeprüfungen die Anforderungen in den Realfächern nicht selten so gestellt werden, daß auch tüchtige Schüler ihnen nicht genügen können, indem man Spezialitäten verlange, die in mancher Anstalt gar nicht gelehrt worden seien. Daher wünschte er genaue Regulative hinsichtlich der zu stellenden Fragen, außerdem aber noch die Einführung eines einzigen Lehrbuchs für jedes Fach, was dem Lehrer die Unannehmlichkeit verschiedener Auflagen, sowie die sich in denselben fortpflanzenden Druckfehler, den Eltern aber manche Unkosten, namentlich bei Wohnortsveränderungen ersparen würde. In der Debatte nahm die Mehrzahl die Zweckmäßigkeit der bei den verschiedenen Prüfungen gegebenen Fragen, soweit man sie aus dem Correspondenz-Blatt kennen lerne, namentlich der mathematischen, in Schutz; die bei der Maturitäts-Prüfung seien eher zu leicht. Auch schien die Versammlung nicht geneigt, unser freieres System in der Wahl der Lehrbücher, trotz seiner unläugbaren Schattenseiten, mit dem Uniformirungs-System der französischen Anstalten zu vertauschen. Weiter aber wurde bemerkt, daß der Uebelstand, Lehrbücher zu haben, die durch Druckfehler entstellt seien, wie das Nagel'sche, keineswegs nothwendig mit unserem System zusammenhänge; hier lasse sich abhelfen, wenn man die Sache am rechten Ort zur Sprache bringe. Demzufolge wurde beschlossen, die Druckfehler des Nagel'schen Lehrbuchs im Correspondenz-Blatt zu veröffentlichen.

3) Die dritte Frage mußte aus Mangel an Zeit und wegen Abwesenheit des Referenten, Oberreallehrer Neher, übergangen werden.

4) Die vierte Frage behandelt Professor Adam unter Zugrundlegung eines Aufsatzes in Gelzer's Zeitschrift und spricht seine Ueberzeugung dahin aus, daß unsere Schüler vielfach wirklich unter der Last des ihnen Zugemutheten leiden, indem zu den zahlreichen öffentlichen Lektionen und den häuslichen Arbeiten für dieselben noch allerlei Privatstunden hinzukommen, theilweise in höchst unglücklich gewählter Zeit, wie von 1—2 Uhr; auch werde für die Gesundheit des Schullokals nicht gehörig gesorgt, besonders die Lüftung über das Mittagessen unterlassen. Er wird hauptsächlich durch Professor Mezger aus Schönthal unterstützt, der den Hufeland'schen Kanon, daß die 24 Stunden des Tages zu gleichen Theilen der Arbeit, der Erholung und dem Schlaf gewidmet sein sollen, als innerlich begründet wie als genügend vertheidigt, um auch mit den Schülern, welchen am meisten zugemuthet wird, mit den Landexamens-Kandidaten, wofern sie nur dasjenige Maß von Fähigkeiten besitzen, ohne welches doch kein erfolgreiches Studium

denkbar sei, das gewünschte Ziel zu erreichen. Außerdem hebt derselbe noch hervor, wie nahe auch dem gewissenhaften Lehrer die Gefahr liege, seine Schüler zu überbürden, weil er häufig keine Ahnung davon habe, wie viel Zeit die häuslichen Arbeiten den Schüler kosten. Eben darum war es, um mit seinen eigenen Worten zu schließen, von Werth, den Gegenstand zur Sprache zu bringen, nicht sowohl um bestimmte Beschlüsse zu fassen, als um das Gewissen der Lehrer zu schärfen.

5) Nach dem Mittagessen unterhielt Präceptor Keller aus Brackenheim die Gesellschaft auf's angenehmste durch eine Sammlung von Suevismen, die er mit dem dankenswerthesten Fleiße aus Zeitungen, Gesangbüchern u. s. w. gezogen hatte und denen er die Regel der Schriftsprache entgegenstellte. Doch fanden auch einzelne dieser verpönten Suevismen ihre Vertheidiger in der Versammlung, da man geltend machte, nicht jede Abweichung von der norddeutschen Sprachweise sei deßhalb schon ein Fehler; vielmehr stehen sich der Süden und Norden in vielen sprachlichen Dingen mit gleichem Rechte gegenüber: eine Auffassung, die uns in anderen Sprachen längst geläufig geworden ist.

Wenn diese neue Einrichtung, die zu besprechenden Gegenstände vorher zu veröffentlichen, etwas zu wünschen übrig ließ, so war es der Umstand, daß die Versammlung bei einzelnen Fragen nicht so lange verweilen konnte, als sie selbst gewünscht hätte, weil sonst zu den übrigen die Zeit nicht gereicht hätte. Diesem Uebelstande wird sich abhelfen lassen, wenn bei der nächsten Zusammenkunft die Versammlung selbst aus den von ihrer Commission vorgeschlagenen Fragen diejenigen auswählt, welche wirklich besprochen werden sollen und ihre Reihenfolge bestimmt.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Derwich & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

Juli № 7. 1856.

Einige Sätze über das Memoriren des religiösen Memorirstoffes.

1.

Nicht die Volksschule allein, auch die höheren Lehranstalten sind verpflichtet, die Schüler denjenigen religiösen Stoff durch das Gedächtniß aufnehmen zu lassen, welcher sie mit einem „Wahrheitsschatze ausstattet, von dem sie jederzeit, auch wenn ihnen alle äußeren Mittel, zur Erkenntniß zu gelangen, abgeschnitten wären, Gebrauch machen können.“ Die Fundamentalsätze der christlichen Religion sammt ihren Beweisstellen, wörtlich der Bibel entnommen; die erquickendsten Trostsprüche für alle Lagen des Lebens; die ewigneuen Kernlieder unserer Kirche: sie Alle müssen unverlierbares Eigenthum auch derjenigen Schüler werden, welche die lateinische und die Realschule besuchen.

2.

Dieser Forderung wird aber nicht durch öfteres Lesen des betreffenden Stoffes genügt; es hat eine spezielle Uebung — das Memoriren dieses religiösen Stoffes — einzutreten. (Von diesem Memoriren ist hier allein die Rede.) Daß diese Uebung unumgänglich nöthig sey, wird unschwer nachzuweisen sein. Zwar sagt Ratich: „Nichts soll auswendig gelernt sein, denn man thut dem Verstande Zwang an. Wer viel auswendig lernt, dem geht viel ab an Verstand; denn dieser muß sich an Worte binden und hat dann nicht Raum, einem Ding recht nachzusinnen. Auch ist es unnöthig und kann durch bessere Mittel ersetzt werden, nämlich wenn ein Ding durch öftere Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Gedächtniß ohne Mühe von selbst.“ Die Philanthropen machten sodann dem Grundsatze: „Tantum scimus, quantum memoria tenemus“ ein Ende und seither gilt, daß nichts unerklärt memorirt werden dürfe; sonst werde die Religion dem Kinde verhaßt. Statt aller weiteren Gegenbeweise möge hier ein Ausspruch Salzmann's, des Salzmann's, der allem, was entfernt geisttödtend erscheinen konnte, den Krieg erklärte, seine Stelle finden. In seiner Schrift: „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen,“ spricht er, der weiland grimme Feind des Auswendiglernens, der feurige Eiferer gegen

fühlsschwebeleien, sondern sprachliche Erörterungen, Satzzergliederungen, Worterklärungen, Auffindenlassen des Hauptgedankens werden dazu dienen, dem Schüler das Verständniß des Spruches, Liedes rc. zu öffnen. Das Alles ist kurz und bündig zu vollziehen.

b) Der Memorirstoff muß sich besonders bei jüngeren Schülern aus dem Religionsunterricht ergeben, d. h. er muß sich an die biblische Geschichte anlehnen. Daraus folgt, daß die Sprüche nicht der Reihe nach gelernt werden dürfen. Jeder Spruch muß an irgend einer biblischen Geschichte seine konkrete Unterlage finden: das Abstrakte soll dadurch ein Konkretes werden. Dadurch fallen meist alle Erklärungen; das Kind erhält sie ja in der geschichtlichen Unterlage; diese aber bekommt durch den Spruch, in welchem der Grundgedanke der Erzählung liegt, gleichsam noch eine besondere Weihe. Die Sprüche der 1. und 2. und sehr viele der 4. Abtheilung des württembergischen Spruchbuchs können ganz wohl auf diese Weise und zwar — was sehr zu merken ist — so gelernt werden, daß klare Einsicht vorhanden ist. Sollte aber auch ein Spruch, ein Lied oder eine Strophe eines Liedes schlechterdings nicht zu einer Geschichte aus der Bibel passen, so dürften aus der Profangeschichte, aus dem Lebenskreise der Schüler anschauliche Unterlagen zu finden sein.

c) Das Memorirte muß vorgetragen, nicht hergesagt oder gar hergeleiert werden. Vortragen kann der Schüler, wenn die eben genannten Regeln beständig beachtet werden. Der singende, leiernde Ton der Schüler ist ein sicheres Kennzeichen eines mechanischen Lernens, eines todten Eigenthums, eines geringen Unterrichts.

d) Der Schüler darf durch das Memoriren nicht geplagt werden. Wenn auch, was nicht bestritten wird, jeder Erwerb eines geistigen Eigenthums mit Anstrengung verbunden ist, so darf das Kind an ihm doch kein Schulkreuz verspüren; im Gegentheil muß es, soll nicht Wasser mit einem Siebe geschöpft werden, mit einer gewissen Freudigkeit auch an diesen Theil des Schulgeschäfts gehen. Das wird geschehen, wenn ihm die Aufgabe durchsichtig geworden, wenn das richtige Maß zwischen zu viel und zu wenig getroffen, wenn nicht zu vielerlei auf einmal verlangt und die Eigenthümlichkeit des Schülers beachtet wird. Niemanden wird schwer, was er gern thut. Wofür man kein Interesse hat, das wird nur mit Schwierigkeit und darum auch mit Widerwillen gelernt.

5.

Der für die Schüler der höheren Bildungsanstalten vom K. Studienrathe vorgeschriebene religiöse Memorirstoff dürfte nach gemach-

ten Erfahrungen zu weitschichtig, zu umfassend seyn; man läuft Gefahr, die Kinder durch denselben zum Vergessen zu gewöhnen. Lieber wenig, aber gründlich und bleibend! Nicht zum Vergessen wird gelernt. Unverlierbares Eigenthum soll das Memorirte dem Kinde werden. Das ist aber nur dann der Fall, wenn recht oft wiederholt, wenn auch in späteren Schuljahren auf das zurückgegriffen wird, was die früheren dem Gedächtnisse zuführten. Allein diese Forderung wird zur Unmöglichkeit, weil mit ungestümmer Eile, ja fast im Fluge die vorgeschriebene Masse im Verlauf der Schulzeit zu erhaschen ist und zur Repetition keine Zeit mehr bleibt. Ist es nicht für den Lehrer traurig, sich eingestehen zu müssen, einen weiteren Beitrag zum Vergessen geliefert zu haben? Darum noch einmal: Lieber wenig, aber gründlich und bleibend.

6.

Der jeweilige Lehrer der Religion hat auch das Memorirgeschäft vollständig zu besorgen. Es ist — gelinde gesagt — unmethodisch, wenn dieß anders gehalten wird. Der Memorirstoff, vom Religionsunterricht getrennt eingeübt, kann nie vom Schüler mit der oben verlangten Freudigkeit ergriffen, aufgenommen und reproduzirt werden. Abgesonderte, selbstständig auftretende Memorirübungen fördern nur theilweise die Ausbildung des Kindes, sie lassen Ordnung, Klarheit, Sicherheit vermissen. Da sie ferner von dem Lehrer als ganz willkührlich auferlegt erscheinen müssen, so erwecken sie in dem Kinde das Gefühl eines leisen Unrechts. Und wenn endlich der Lehrer vollends die Zugabe des Memorirenlassens als eine unrechtmäßige, ja lästige betrachtet und sie deßhalb zum mindesten mit Gleichgültigkeit, wenn nicht mit Widerwillen behandelt; wenn die Schüler dieß gar wohl merken und den Aerger des Abhörers nicht undeutlich zu fühlen bekommen: wie vermag dann das Memoriren gewinnbringend und segensreich zu wirken? wie kann es dann seinem hohen Zwecke entsprechen? — Der Religionslehrer muß deßhalb Memorirlehrer sein. Nur dann wird das Memoriren keine fruchtlose, vergebliche Arbeit sein; nur dann wird der Memorirstoff nicht eben so schnell verloren gehen, als er erworben wurde; nur dann wird das Gelernte bei jeder passenden Gelegenheit seine Anwendung finden, praktisch gemacht werden können; nur dann wird aber auch der religiöse Sinn des Kindes durch diesen Akt gepflegt, seine Freudigkeit an und seine Liebe zur Religion genährt und dadurch das Höchste, was die Schule in dieser Richtung vermag, geleistet werden.

Lbg. **J. P. Glökler.**

Xenoph. Hellen. II, 3. §. 15—18.

Diese Stelle, welche sich in Jakobs Attika (5. Ausg. S. 98 f.) sowie in den Chrestomathieen von Bäumlein (S. 106 f.) und von Metzger und Schmid (2. Aufl. S. 141 f.) findet, scheint mir abweichend von den dort gegebenen Erklärungen (Schneider hat weder in seiner Ausgabe von 1791 noch in der von 1821 eine erklärende Anmerkung) so verstanden werden zu müssen:

Auf τῳ μεν οὐν πρ. χρ. bezieht sich zunächst ἐπει δε, dem αὐτος μεν entspricht ὁ δε Θηρ., der Nachsatz zu ἐπει δε sollte eigentlich lauten (§. 16) ἀντελεγεν ὁ Κριτιας —. Mit ἐπει δε §. 17 fängt ein dem mit ἐπει δε §. 15 beginnenden coordinirter Satz an, der also auch auf τῳ μ. πρ. χρ. §. 15 zurückweist, und ἐκ τουτου μεντοι §. 18 schließt sich unmittelbar an das ἐπει δε §. 17 als Folgesatz an.

Der Sinn der Stelle ist folgender: In der ersten Zeit herrschte zwischen Kritias und Theramenes vollkommenes Einverständniß in Betreff der politischen Maßregeln und persönliche Freundschaft. Später wurde zuerst dieses Einverständniß gestört durch eine Meinungsverschiedenheit, aber die Freundschaft dauerte noch fort, (§. 15. 16), hierauf wurde auch die Freundschaft gelockert, als Th. Verdacht und Furcht erregte (§. 17. 18) und als noch weitere Gründe (daher ἤδη §. 18) zur Furcht hinzukamen (§. 22. 23), trat an die Stelle der Freundschaft Haß, der auf den Untergang des Th. hinarbeitete.

Die Annahme einer Anakoluthie §. 16 ὁδε ἀντελεγεν statt ἀντελεγεν ὁ Κρ. scheint mir keiner weitläufigen Rechtfertigung zu bedürfen und diese Unregelmäßigkeit ihre Entschuldigung darin zu finden, daß der Nachsatz nicht nur ziemlich weit von ἐπει δε entfernt, sondern auch durch mehrere Zwischensätze davon getrennt ist, daß eine Entgegnung überhaupt gewöhnlich mit ὁ δε anzufangen pflegt, weil meistens ὁ μεν vorausgehen wird, und daß hier eine Abweichung von der begonnenen Construktion um so leichter möglich war, nachdem einmal §. 15 von der oratio obliqua in die recta übergegangen und dadurch bereits die regelmäßige Wort- und Satzverbindung unterbrochen war.

Lbg. Chr.

Prüfungs-Aufgaben.

Schriftliche Aufgaben bei der Maturitäts-Prüfung vom 10. bis 12. März 1856.

1. Zur Uebersetzung in's Lateinische.

(Roth.)

Ist es nicht, als ob die Natur oft der menschlichen Kunst spottete, und die Menschen, welche sich so gerne einbilden, unvergäng-

liche Werke zu schaffen, ihrer Unmacht überführen wollte? Der Mann, welcher sich eine stattliche Wohnung gebaut hat, einen festen Wohnsitz nicht blos für ihn, sondern noch für Kinder und Kindeskinder, wie er dachte, muß dieselbe durch's Feuer verzehren, muß, wie unser Dichter sagt, trauernd und bewundernd seine Werke untergehen sehen. Wie viele Kunstwerke aus Marmor oder Metall hat die Erde zugedeckt, aus der sie oft nach Jahrhunderten verstümmelt wieder hervorgegraben werden! Doch nicht allein im Zerstören, sondern auch im Schaffen erweist die Natur oft ihre der menschlichen Kunst überlegene Kraft. Ein Ausreißer vom österreichischen Heere, ein gewöhnlicher Soldat, erhebt sich in einem Lande, wo er keinerlei Anleitung zur Kunst der Kriegsführung finden konnte, zur Würde eines Oberbefehlshabers, und flößt selbst denen Bewunderung ein, welche eine lange Zeit und viele Mühe auf die Wissenschaft des Krieges verwandt haben. Und ein armer Schulmeister, von dem man hätte glauben sollen, daß er selbst kaum über die Anfangsgründe des Wissens hinausgekommen sey, und daß er die großen Muster der Dichtkunst kaum dem Namen nach kenne, bringt ein Trauerspiel hervor, das auf allen Bühnen Deutschlands nicht ohne Beifall aufgeführt wird. Es wird aber darum doch niemand behaupten wollen, daß es überflüssig sey, Fleiß und Mühe auf Kunst und Wissenschaft zu verwenden.

---

2. Zur Uebersetzung aus dem Griechischen in's Deutsche.

(Hirzel.)

Demosthen. in Mid. C. 39.

Λέγεταί ποτε ἐν τῇ πόλει γενέσθαι Ἀλκιβιάδης, ᾧ σκέψασθε τίνων εὐεργεσιῶν ὑπαρχουσῶν πρὸς τὸν δῆμον πῶς ἐχρήσανθ' ὑμῶν οἱ πρόγονοι, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ἐπειδὴ βδελυρὸς καὶ ὑβριστὴς ᾤετο δεῖν εἶναι. Ἐκεῖνος γὰρ λέγεται πρὸς πατρὸς μὲν Ἀλκμαιωνιδῶν εἶναι, τούτους δέ φασιν ὑπὸ τῶν τυράννων ὑπὲρ τοῦ δήμου στασιάζοντας ἐκπεσεῖν καὶ δανεισαμένους χρήματ' ἐκ Δελφῶν ἐλευθερῶσαι τὴν πόλιν· πρὸς δὲ μητρὸς Ἱππονίκου, καὶ ταύτης δὴ τῆς οἰκίας, ᾗς ὑπάρχουσι πολλαὶ καὶ μεγάλαι πρὸς τὸν δῆμον εὐεργεσίαι. Οὐ μόνον δὲ ταῦθ' ὑπῆρχεν αὐτῷ, ἀλλὰ καὶ αὐτὸς ὑπὲρ τοῦ δήμου θέμενος τὰ ὅπλα τῷ σώματι τὴν εὔνοιαν οὐ χρήμασιν οὐδὲ λόγοις ἐνεδείξατο τῇ πατρίδι. Ἀλλ' ὅμως οἱ κατ' ἐκεῖνον ὑμέτεροι πρόγονοι οὐδενὸς τούτων αὐτῷ συνεχώρησαν ὑβρίζειν αὐτούς, ἀλλ' ἐξέβαλον, ὅτιοῦν ἄκοντες παθεῖν κάλλιον εἶναι νομίζοντες, ἢ ἑκόντες ὑβρίζεσθαι συγχωρῆσαι.

---

3. Zur Uebersetzung aus dem Deutschen in's Französische.

(Borel.)

Fragment aus einer Rede des Sulla.

Erinnert euch an meinen Streit mit Marius. Empört, einen Mann zu sehen, der, stolz auf die Niedrigkeit seines Ursprungs, es wagte, die edelsten Geschlechter in Rom zu Grunde zu richten, entschloß ich mich über dieses schimpfliche Verfahren Rechenschaft von ihm zu fordern. Dazu griff ich ihn mit seinen eigenen Waffen an, nehmlich mit Siegen über die Feinde der Republik. Ich führte Krieg gegen Mithridat, denn ich glaubte Marius zu überwinden, indem ich über unseren gemeinschaftlichen Feind triumphirte. Ich zwang ihn mehr als einmal, auf dem Capitol den Göttern für meine Siege zu danken, die ihn in Verzweiflung brachten. Endlich bat Mithridat Rom um Frieden; seine Bedingungen waren annehmbar, und wäre mein Glück nicht schwankend gewesen, so hätte ich mich damit begnügt. Aber meine unsichere Lage zwang mich, ihm härtere aufzulegen; ich forderte, daß er seine Flotte vernichten und den Königen, seinen Nachbarn, alle Staaten zurückgeben sollte, deren er sie beraubt hatte. Schweigend fügte sich Mithridat und mitten in Rom zitterte Marius. (Nach Montesquieu.)

---

4. Thema des deutschen Aufsatzes.

(Pfizer.)

Die Zwecke der Erlernung fremder Sprachen: sind es dieselben bei den alten (klassischen) und den neuen Sprachen?

---

5. Mathematische Aufgaben.

(v. Bucher.)

Geometrie.

1) Lehrsatz. Zieht man in einem Dreieck eine Parallele zur Grundlinie, und verbindet irgend einen Punkt der Grundlinie mit der gegenüber liegenden Spitze, so schneidet die Verbindungslinie die Grundlinie und die Parallele derselben nach demselben Verhältniß.

2) Ein Rechteck zu konstruiren, wenn die Summe der Diagonale und einer Seite nebst dem von ihnen eingeschlossenen Winkel gegeben ist.

3) Ein Dreieck zu konstruiren, wenn die Summe zweier Seiten und zwei Winkel gegeben sind.

4) Es sind zwei Kreise A und B der Größe und Lage nach gegeben; man soll zwischen denselben eine gerade Linie durchziehen, die beide Kreise berührt.

5) Der Umfang U und die Höhe h eines gleichschenkligen Drei-

ecks sind gegeben; Grundlinie a, Schenkel b und Inhalt J desselben sollen berechnet werden.

Arithmetik.

1) 24 Arbeiter vollenden in 16 Tagen, wenn sie täglich 12 Stunden arbeiten, einen Graben, der 2560 Fuß lang ist; wie viel Arbeiter sind zu einem Graben erforderlich, den man 3360 Fuß lang und in 9 Tagen fertig haben will, wenn täglich nur 8 Stunden gearbeitet werden soll?

2) Drei Schäfer, die wir mit A, B und C bezeichnen wollen, waideten ihre Heerden und kamen einander in die Nähe. Jetzt liefen 1200 Schafe aus der Heerde von B zu der von A über, und A hatte nun doppelt so viel als B übrig behielt; dann liefen 1600 Schafe von C zu A, und dieser hatte jetzt dreimal mehr als C übrig behielt; endlich liefen wieder 400 Schafe von B zu C, und beide Schäfer hatten jetzt gleichviel Stücke. Wie groß war zu Anfang die Heerde eines jeden Schäfers?

3) Aus 50 Gliedern soll eine Reihe gebildet werden, deren Summe 3925, und deren erstes Glied 5 sei. Wie groß muß der Unterschied und das letzte Glied sein?

4) $x^2 - 29x + 168 = 0$.

Herausgeber: Prof. Klaiber, Frisch und Holzer.

Druckfehler.

Seite 29, Zeile 19 von oben lies Gestaltung statt Gesittung; S. 71 Z. 19 v. o. widerlegen st. wiederlegen; S. 75 Z. 20 v. u. Anderen st. Andere; S. 90 Z. 4 v. o. Strophe st. Stufe; S. 91 Z. 8 v. o. nur statt mir, wieder st. minder; Z. 2 v. u. $^7/_4$ st. $^3/_4$. — Im Beiblatt S. 21 Z. 14 v. u. l. Sidons st. Südens; S. 37 Z. 4 v. o. infirmitatem st. imbecillitatem; S. 46 Z. 7 v. o. erzeugen st. ergänzen.

Druck und Expedition bei Derwich & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

August **№ 8.** **1856.**

Einladung zur dießjährigen Philologen-Versammlung.

Nachdem auf der Philologen-Versammlung zu Hamburg vom 1. bis 4. Oktober 1855 die Stadt Stuttgart zum Sitze der sechszehnten Philologen-Versammlung bestimmt worden ist, so wird diese am 23. September Vormittags eröffnet, und von da an bis zum 26. September abgehalten werden. Von der statutarischen Bestimmung, wonach die Versammlung am 29. September beginnen sollte, in der Festsetzung der Zeit abzugehen, sind die Unterzeichneten theils durch die Rücksicht auf württembergische und bairische Schulmänner, welche vom 30. September an keinen Antheil an der Versammlung mehr nehmen könnten, theils durch die Erwägung bestimmt worden, daß das am 29. September in Kannstadt zu feiernde Volksfest durch Ueberfüllung der Stuttgarter Gasthöfe mit Fremden die Unterkunft auswärtiger Theilnehmer an der Versammlung erschweren würde. Indem nun die Unterzeichneten ihre geehrten Fachgenossen, wie alle Freunde philologischer Studien und der Anwendung dieser Studien zum erziehenden Unterricht freundlichst ersuchen und einladen, die Versammlung des 23. bis 26. Septembers mit Ihrer thätigen Theilnahme zu beehren, glauben sie Nachfolgendes vorläufig zur öffentlichen Kenntniß bringen zu müssen.

gesprochen werde wie in dem Lande ihrer Heimath, und wenn Einer z. B. von dem Französischen und Englischen zwar den grammatischen Bau verstünde und den Wörtervorrath inne hätte, aber mit der Pronunciation nicht umzugehen wüßte, so könnten wir ihm nur in sehr bedingter Weise zugestehen, daß er diese Sprachen sich angeeignet habe. Die Anwendung auf das Lateinische macht sich von selber. Und finden wir uns hier nicht zu dem demüthigen Bekenntniß genöthigt, daß unsere Aussprache mit den manigfaltigsten Fehlern und Unrichtigkeiten behaftet ist? Es mag etwa einige Uebertreibung mitunterlaufen, wenn Lipsius in seinem Dialogus de recta pronunciatione latinae linguae (p. 17) den Muret sagen läßt, einem alten Römer würde bei der modernen Pronunciation des Lateinischen auf zehen Worte kaum eines verständlich sein (vix verbum capiat e denis meis verbis): indessen bleibt, nach Abzug der Hyperbel, immer noch ein gutes Theil Wahrheit übrig. In der ebengenannten, mit großem Reichthum antiquarischen Wissens ausgestatteten, wenn auch nicht gerade anziehend geschriebenen Schrift (stilus Lipsianus!) suchte der gelehrte Niederländer den vielen Neuerungen gegenüber das Ursprüngliche und Richtige festzustellen; er that dieß aber mit einer bittern, fast verbissenen Resignation, im Bewußtsein, daß er nicht durchdringen werde (Dedicatio ad Phil. Sidneium). Und so war es auch. Denn obgleich die Gelehrten, unter denen als Vorgänger für die Späteren besonders J. G. Vossius (de arte gramm.) hervorzuheben ist, nahezu in allen wesentlichen Puncten ihm beigetreten sind, so hat doch die Schulpraxis von den Berichtigungen, die er gab, wenig Notiz genommen. Nur wäre es voreilig geurtheilt, wenn man das lediglich einer übergroßen Indolenz zuschreiben wollte. Es ist in dieser Sache ein weiter Schritt von der richtigen Einsicht bis zu ihrer Anwendung im Practischen:

---

vom Jahr 1839 mitgetheilt wurde, das einen von seinem verehrten Collegen, Herrn Ephorus v. Bäumlein, verfaßten Artikel enthält: über das Fehlerhafte in unserer Aussprache des Lateinischen. Er hat nun sehr zu bedauern, daß ihm diese treffliche Arbeit nicht mehr zu gut kommen konnte, glaubt aber, daß die beiden Ausführungen bezüglich der Puncte, in denen sie sich berühren, in keiner wesentlichen Differenz mit einander stehen. Wenigstens bezieht sich dieselbe fast durchaus nur auf die secundäre Frage, inwieweit die Wiederherstellung des Ursprünglichen (nach Maßgabe der Umstände) zu erstreben sei. In Betreff der Buchstabenlaute war Verfasser des Gegenwärtigen der Meinung, daß höher gestellte Anforderungen nicht wohl durchdringen würden; er glaubte deßwegen den Nachdruck hauptsächlich auf richtige Betonung und Quantität legen zu müssen.

man stößt dabei auf Hindernisse und Schwierigkeiten, die oft nicht zu überwinden sind. Nehmen wir z. B. einen Hauptpunkt, auf welchen auch Lipsius selber besonderes Gewicht legt, die Aussprache des Buchstaben C, so muß es wohl einleuchten, daß die neuere Sitte, demselben vor e, i, y u. s. w. den Laut z zu geben, schon um ihrer allgemeinen Verbreitung willen sich nicht so leichtweg beseitigen und verdrängen läßt. Lipsius sagt (l. l. p. 68): Itali, Hispani, Germani, Galli, Britanni in hoc peccato: a qua gente initium emendandi? Er fügt dann hinzu: audiat enim mihi una aliqua et omnes audient; aber das Schicksal hat nicht gewollt, daß die von ihm gesetzte Möglichkeit sich verwirklichen sollte. Die Macht der Gewöhnung, obgleich zunächst etwas nur Factisches, kann am Ende sich zu einem gewissen Rechtsbestand verjähren und der späteren Generation die Nothwendigkeit auflegen, nach dem Grundsatze zu handeln, zu welchem sich Quintilian in einer berühmt gewordenen Stelle bekannt hat (I. 6. ed. Bip. Vol. I. p. 50): Quid tam necessarium quam recta locutio? Immo inhaerendum ei judico, quoad licet; diu etiam mutantibus repugnandum: sed abolita atque abrogata retinere insolentiae cujusdam est et frivolae in parvis jactantiae.

Es ist bei uns in der That bei dem fraglichen Puncte nicht mehr so völlig res integra. Eine große Anzahl von Wörtern, die nach der ursprünglichen Aussprache mit k lauten müßten, sind theils germanisirt, theils unverändert mit dem Laute z auf unsern heimischen Boden verpflanzt worden (Ceremonien, Zirkel, Cyklus u. s. w.), wozu dann noch alle die vielen nomina propria kommen, die nach römischer Art gesprochen dem an das Neuere gewöhnten Ohre völlig wehe thun würden. Man möchte zwar meinen, der Name Kikero und Käsar könne für den mit der griechischen Form Vertrauten nichts Beleidigendes haben; aber es ist ein großer Unterschied, ob eine Form uns in einer ferner liegenden Sprache als fremd gegenübertritt oder ob sie, in unsern Sprachverkehr aufgenommen, wenn ich so sagen darf, landläufigen Kurs haben soll. Für uns Spätergeborene ist nun einmal Zizero eine in das Leben eingewachsene Tradition, die sich gegen Schule und Grammatik behaupten wird. Müssen wir aber in dem einheimisch gewordenen unsere abweichende Aussprache beibehalten, so ist das ein Moment, das auch für das Lateinische selber stark in das Gewicht fällt, wenn es sich um Herstellung des Ursprünglichen handelt, weil es doch wirklich etwas höchst Unbequemes wäre, in den auf einander bezogenen Wörtern eine solche Verschiedenheit des Lautes zu haben wie: Präzision und praekisio, rezidiv und rekidivus, Zelebrität und Kelebritas. Man wird daher wohl alle Ursache haben zu

bedauern, daß die richtige Pronunciation in diesem Theile verloren gegangen; aber man wird es ebensosehr auch begreiflich finden, daß die Theorie nicht im Stande gewesen ist, sie wieder in's Leben zu rufen.

Auf ähnliche Weise verhält es sich mit einem verwandten Puncte, nämlich mit der bei uns gangbar gewordenen Aussprache des t vor i, wenn ein weiterer Vocal nachfolgt. Die alten Grammatiker wissen lediglich nichts davon, daß t in dieser Verbindung den Laut z haben solle; der älteste Zeuge dafür ist Isidor von Sevilla aus dem siebenten Jahrhundert (Origg. I, 26), und auch dieser eigentlich nur für einen bestimmten speciellen Fall, für die Endung: tia wie in justitia und militia. Dessenungeachtet werden wir auch hier eine Aenderung des Hergebrachten theilweise aus dem gleichen Grunde, wie er bei c vor e, i u. s. w. zutrifft, nicht wohl in Aussicht nehmen dürfen und werden uns vielmehr damit begnügen müssen, daß jenes zi wenigstens in den bekannten und nothwendigen Ausnahmsfällen, also bei griechischen Wörtern, bei vorangehendem s oder x, bei tt und bei langem i (totius) ferne gehalten werde. Ein zweiter Grund, von strengerer Forderung abzustehen, liegt in dem eigenthümlichen Umstand, der für diesen wie zugleich für den vorigen Fragepunkt von Bedeutung ist, daß nämlich bei so vielen Wörtern nicht in den Handschriften allein, sondern auch auf sehr alten Monumenten sich abwechselnd die Schreibart: ti und ci findet, wie bei nuntius, otium, condicio, convicium, rel. (Weiteres hierüber bei Schneider Lat. Elementarlehre I. Seite 247 ff.) Wir können uns dieses ohne Voraussetzung gleicher Aussprache nicht wohl erklären, und der Laut, in welchem ti und ci zusammentrafen, wird doch nun wohl kein anderer gewesen sein als das in diesem Falle von uns gesprochene zi, welches ja auch wenigstens für die Zeit Isidor's nach einer Seite hin bezeugt ist. Im Einzelnen findet sich sonst noch Dieses und Jenes, das indirecter Weise hiefür zu sprechen scheint, wie der Umstand, daß nach Consentius: de barbarismis et metaplasmis (Schneider, Elementarlehre I. S. 357) das t in dem Worte optumus den Zischlaut gehabt haben soll und die Angabe des Priscian (institt. gramm. I, 6. 31), daß auch bei dem verwandten d zum öftern ein Gleiches stattgefunden habe und namentlich die beiden Wörter: meridies und hodie nicht mit dem Laute von d sondern mit dem von z seien gesprochen worden (S a e p e d scribentes Latini hanc (i. e. z) exprimunt sono, ut: meridies, hodie). Es hat deßwegen immerhin einige Wahrscheinlichkeit für sich, wenn Manche wie Schneider und G. T. A. Krüger vermuthen, unsere Aussprache von

ti und ci bei nachfolgendem Vocale müsse doch schon aus früherer Zeit stammen. Etwas völlig Sicheres hierüber aufzustellen, sind wir durch die uns vorliegenden Thatsachen und Zeugnisse nicht in den Stand gesetzt: so auffallend bei der einen Annahme das Stillschweigen der älteren Gewährsmänner ist*), so befremdlich bei der andern der Wechsel von ti und ci, den wir in der Schreibart so vieler Wörter bemerken.

Puncte dieser Art, über die wir nicht völlig im Klaren sind, kommen uns auch sonst noch öfter vor. Die Angaben der alten Grammatiker, ob noch so genau und sorgfältig, können uns den Laut der untergegangenen Sprache nicht vor das Ohr zaubern, und so ist es zum voraus einleuchtend, daß unser Wissen von dem Gegenstande, als auf blos schriftliche Notiz gegründet, in vielen Theilen ein mangelhaftes sein muß, wie das schon Lipsius in seinem Dialog S. 17 richtig und treffend mit den Worten bemerkt: si sermo ipse romanus periit, quî ambiges de sono? id est de re fragili ac flexili et ad omnem occasionem facta frangi. Sed enim sermonem e libris iterum instauravimus. Ita; sed qua arte istum? non enim scribitur aut pingitur nec hauriri eum fas nisi a viva voce. — Zu Dem aber, daß wir Manches nicht mit Sicherheit bestimmen können — wie z. B. die in verschiedenen Fällen verschiedene Aussprache des römischen qu, das oft in dem bloßen Laute k aufging, meist aber mit weichem Nebenlaute gesprochen wurde — zu Diesem kommt noch das Weitere, daß die lateinische Sprache Nüançierungen und Feinheiten des Tones hat, für die uns schon der Sinn abgeht und die deßwegen auch mit unserem Organe schlechthin nicht auszudrücken sind (z. B. die Verschiedenheit zwischen x einerseits und ks, gs andererseits (Prisc. inst. gr. I, 7. 42), sowie zwischen f und ph, zu vergl. Quintilian x, 12. Bip. II. p. 374. I, 4. Bip. I. p. 30).

Soweit es sich überhaupt um die Buchstabenlaute handelt, wüßte ich nur einen Fall der Abweichung von dem Ursprünglichen, wo die Rectification ohne erhebliche Schwierigkeit geschehen könnte und deßwegen nach meinem Dafürhalten auch angestrebt werden sollte,

*) Besonders auffallend finde ich unter der genommenen Voraussetzung die Stellen bei Quintilian und Priscian, in welchen die Identität von c und k wiederholt ohne alle Beschränkung ausgesprochen wird. So z. B. bei dem ersteren I, 7 (Bip. Vol. I. p. 57), wo er das k für überflüssig erklärt mit der Bemerkung: Hoc eo non omisi, quod quidam eam, quoties a sequatur, necessariam credunt: cum sit c litera quae ad omnes vocales vim suam perferat.

nämlich bei dem consonantischen u (v), dessen Aussprache mit dem Laute w der ursprünglichen jedenfalls um Vieles näher kommt als wenn es nach Art unseres deutschen v (=f) gesprochen wird. Die Hindernisse, von denen im Obigen bei dem Buchstaben c die Rede war, sind hier weit geringer, schon weil die beiden Laute, der richtige und der unrichtige, nicht soweit auseinandergehen, und dann hauptsächlich auch darum, weil man bereits an den meisten Orten sich für das Bessere entschieden hat. Auf die leichteste Weise geschah dieses natürlich bei den Völkern, welche ihr eigenes v als w sprechen;*) allmählig aber drang die scheinbare Neuerung auch in Deutschland durch (zuerst wohl in dem nördlichen Deutschland, wo es bei Vielen längst Sitte ist den Laut w nicht blos in römischen Namensformen, wie Livius, Vellejus, Virgil, sondern zum Theil auch in germanisirten Wörtern, wie Provinz, hören zu lassen).

Es liegt nahe, hier eine verwandte Materie, die römische Orthographie zu berühren. Nachdem lange Zeit eine auf dem späteren usus ruhende Convenienz in dieser Hinsicht geherrscht hatte, so tritt neuerdings (hauptsächlich erst durch Bentley angeregt) immer mehr das Bestreben hervor, die ursprüngliche, d. h. im Allgemeinen die während der klassischen Periode üblich gewesene Schreibweise wieder in ihr Recht einzusetzen. Demzufolge wird in vielen Ausgaben bei denjenigen Substantiven dritter Declination, welche den Accus. Plur. auf —is zulassen, durchaus diese Casus-Endung aufgenommen; auch ist überhaupt eine gewisse Vorliebe zu bemerken für das von dem bisher Gewöhnlichen Abweichende, wie: quom, set, haut, aput, adque, epistula, adulescens, Vergilius und Anderes dieser Art. Soweit nun das im Einzelnen durch handschriftliche Autorität festgestellt ist, hat es, wie sich von selbst versteht, für kritische Editionen seine vollkommene Berechtigung; für Schulausgaben aber möchte es nicht zu empfehlen und als Sache systematischer Orthographie größtentheils in Frage zu stellen sein. Wir befinden uns hiebei auf einem unsichern schwankenden Boden. Nach Quintil. I, 7 scheint es sich mit der römischen Orthographie im goldenen Zeitalter ungefähr so verhalten zu

*) Daß übrigens auch diese in früherer Zeit und wenigstens bis in das 16te Jahrhundert das lateinische v wie das deutsche v gesprochen, erhellt aus Lipsius de recta pronunc. p. 58—61, wo die von Muret gegebene Belehrung, daß es mit dem Laute w zu sprechen sei, als etwas ganz Unerhörtes, allem Herkommen Zuwiderlaufendes bezeichnet ist. Ob die allgemeine Verbreitung jener früheren Aussprache etwa in ursächlichem Zusammenhange damit stehen mag, daß statt des V (Digamma) ursprünglich das Zeichen F geschrieben wurde (Priscian inst. gr. I, 8. 46)?

haben, wie heutzutage mit der deutschen: der Eine schrieb durchweg cum, der Andere je nach den verschiedenen Bedeutungen: cum, qum oder quum *); zwischen ad und at wurde von den Meisten kein Unterschied gemacht; das s nach langem Vocal wurde meistens verdoppelt (divissio, cassus); statt sibi und quasi war es nicht ungewöhnlich, sibe und quase zu schreiben (wie dieß namentlich von Livius angegeben wird); bei Zusammensetzungen ließ man theils die Präposition unverändert (adgredior), theils assimilierte man sie (aggredior). Die späteren Grammatiker bieten mit ihren oft widersprechenden, oft singulären Angaben und Regeln für die meisten Fälle nichts hinreichend Sicheres dar und auf den Monumenten kommt nicht selten die eine Form neben der andern vor. Da die Erörterung des Einzelnen viel zu weit führen würde, so begnüge ich mich mit Verweisung auf die Schneider'sche Elementarlehre, die für alles hieher Gehörige ein sehr reiches Material gibt, und will mir nur über jene Accusative auf —is noch eine kurze Bemerkung erlauben. Es mag sein, daß diese Form von Varro als die weitaus herrschende bezeichnet wird **); aber, um nichts davon zu sagen, daß Priscian (inst. gr. VII, 17) bei den einschlagenden nominibus mit wenigen Ausnahmen auch die Endung —es für gangbar erklärt, schon aus dem viel früheren Gellius (N. A. XIII, 20) ersehen wir, daß man zu seiner Zeit längst an beides gewöhnt war, und wenn der von ihm aufgerufene Grammatiker Valerius Probus (Mitte des ersten Jahrhunderts) erklären konnte, der Wohlklang habe zu entscheiden, wo das Eine oder Andere gebraucht werden solle, so setzt dieses einen Stand der Sache voraus, bei dem uns, zumal im Hinblick auf die dort angeführten Beispiele aus Virgil (Wechsel von urbis und urbes Georg. 1, 25. Aen. 3, 106, von tres und tris Aen. 10, 350 und 351) die Anwendung einer systematischen Orthographie in den Texten der Klassiker immerhin etwas mißlich erscheinen möchte.

Doch dieses nur nebenher und unbeschadet des bereitwilligst von mir anerkannten Verdienstes vieler neueren Editionen, welche sich einer von der bisherigen abweichenden Rechtschreibung zugewendet haben,

*) Ich lege, was cum betrifft, keinen Nachdruck auf den positiven Inhalt der Stelle Quintil. I, 7, der je nach der Lesart zwei oder drei Schreibarten des Wortes angibt; eher auf das Negative, daß die neuerdings so sehr bevorzugte Form: quom nicht mit aufgeführt ist.

**) Wiewohl die Stelle de lingua lat. VII. 37 s. Bip. p. 120 das nicht erwarten läßt, was nach einem Fragmente des Plinius bei Charisius (Reisig, Vorles. S. 69) Varro hinsichtlich der wenigen Worte mit der Endung des Accusativs —es gesagt haben soll.

wie das namentlich bei manchen aus der trefflichen Teubner'schen Sammlung der Fall ist. Ich komme wieder auf meinen eigentlichen Gegenstand zurück, auf die Aussprache des Lateinischen. Wenn diese nicht im Sinne des strengsten Purismus gefordert werden kann, so glaube ich, wir müssen um so ernstlicher darauf bedacht sein, sie von solchen Fehlern rein zu halten, welche vermeidlich sind und keine Rechtfertigung haben, nämlich von den Verstößen gegen Quantität und Betonung. (Fortsetzung folgt.)

Reallehrer-Versammlung am 23. Juni 1856.

Den ersten Gegenstand der Verhandlung bildete ein Antrag der Stuttgarter Gauversammlung, eine Abänderung der Statuten betreffend, welcher von der Versammlung zum Beschluß erhoben wurde. Der im vorigen Jahr beschlossenen Tagesordnung gemäß sollte der Unterricht in der deutschen und in der französischen Sprache das Hauptthema der dießjährigen Besprechung sein; die Versammlung beschloß jedoch, dieses reiche Material auf zwei Versammlungen zu vertheilen, mit dem Unterricht im Französischen den Anfang zu machen und den im Deutschen auf das nächste Jahr zu verschieben. Zum Referenten für den erstgenannten Gegenstand hatte sich die Stuttgarter Gauversammlung Herrn Oberreallehrer Gruner gewählt, der sofort seinem Auftrag durch Aufstellung folgender Sätze nachkam:

1) Zur Erreichung einer genügenden sprachlichen und überhaupt humanen Bildung in der Real- oder höhern Bürgerschule ist der Unterricht in einer fremden Sprache wesentliches Erforderniß.

Zur Begründung dieses Satzes führt der Referent u. A. Aussprüche von Göthe („Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen"), Herder, Niebuhr („Das Lateinschreiben ist eine so herrliche Schule alles guten Styls, und nächst dem Latein das Französische, welches auch nichts Ungereimtes duldet, worüber der Deutsche in seiner eigenen Sprache so fatal gleichgültig ist"), und ein größeres Citat aus der Schrift: Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen von G. Rümelin, Dr. ph., an, in welchem die Nothwendigkeit der Kenntniß einer fremden Sprache für eine tüchtige Bildung überhaupt und insbesondere für eine gründliche Sprachbildung dargethan, eine einzelne fremde Sprache indeß nicht bezeichnet ist (das Citat schließt mit folgender Stelle: Von dem kunstvollen Wunderbau einer Sprache hat der keine Vorstellung, der nur seine Muttersprache kennt. Er weiß nicht zu unterscheiden, was allgemeine Formen alles Denkens, und was die Besonderheiten

seines Idioms sind, was nothwendige allgemeine Begriffe und was nur eigenthümliche Anschauungsweise seines Volkes ist. Die eigentliche Logik der Sprache ist nur durch das Vergleichen erkennbar und aller Sprachunterricht muß daher von einer Vergleichung zweier Sprachen ausgehen). Endlich glaubt Referent die Nothwendigkeit der Erlernung einer fremden Sprache zur gründlichen Kenntniß der Muttersprache auch aus den vielen fehlgeschlagenen Versuchen im Unterricht der Muttersprache selbst herleiten zu dürfen.

2) Als solche eignet sich aus formellen und materiellen Gründen vorzugsweise die französische Sprache, der sich, wo das Bedürfniß es erfordert, die englische Sprache anschließt.

Der Referent erkennt an, daß der französischen Sprache der Flexionsreichthum der lateinischen Sprache nicht zu Gebot stehe; dagegen besitze dieselbe einen so ausgebildeten Bau, einen so schön gegliederten Organismus und ein so logisches Verhältniß ihrer Glieder, daß sie als Sprachbild und Sprachdenklehre unter den uns nahestehenden lebenden Sprachen die erste Stelle einnehme. Unter den formellen Gründen hebt er ferner namentlich hervor, daß der französische Unterricht so reichen Stoff zur Uebung des Gedächtnisses, zur Schärfung der Fassungskraft, zur höhern, geistigen Gymnastik der Combination, Vergleichung und Unterscheidung grammatischer Formen, Abstraktion der Sprachgesetze 2c. — soweit für das Knabenalter naturgemäß und praktisch — darbiete, daß er sich in dieser Beziehung dem Unterricht in den alten Sprachen gewissermaßen ebenbürtig erweise. Daher glaubt Referent auch, daß nur, wer die französische Sprache oberflächlich erlerne oder als Nebenfach treibe, wie das in lateinischen Schulen und Seminarien so häufig geschehe und (s. Corresp.-Blatt Nro. 10, 1852) beklagt werde, von dem französischen Unterricht einen ähnlichen Eindruck in sich aufgenommen haben könne, wie der Realschüler vom Latein, wenn er in seinen letzten Schuljahren noch einen verkümmerten lateinischen Unterricht erhalten habe. In Betreff der materiellen Gründe sagt Referent u. A.: Jedem Gebildeten und jedem bessern Geschäftsmann dringt sich das Bedürfniß auf, sich mit dem durch seine geographische Lage uns am nächsten stehenden und durch seine politische, wissenschaftliche, gewerbliche und kommerzielle Bedeutung so einflußreichen Lande in unmittelbare Verbindung setzen zu können; was früher Mode und Geschmacksache war, ist jetzt praktisches Bedürfniß, was früher der Vornehme als Attribut seines Standes betrachtete, ist jetzt Gemeingut der ganzen gebildeten Classe geworden.

3) Der deutsche Sprachunterricht soll den Unterricht im Franzö-

sischen vorbereiten und mit diesem fortwährend in der engsten Verbindung stehen. Deßhalb ist es auch sehr wünschenswerth, daß der Unterricht in beiden Sprachen von demselben Lehrer in einer Classe ertheilt werde.

4) Die praktische Aufgabe des französischen Sprachunterrichts in der Realschule bis zum 14. Jahre ist:

a) die Uebertragung eines französischen Schriftstücks aus dem diesem Alter angemessenen Anschauungs- und Wissenskreis in richtiges Deutsch.

b) die Uebersetzung eines leichten deutschen Schriftstücks in's Französische mit grammatischem Bewußtsein ohne grobe Verstöße gegen Wort- und Satzlehre.

c) So viel Fertigkeit in der Handhabung des gewonnenen Sprachmaterials, daß der Schüler über die seinem Kreise verwandten Gegenstände richtig und mit guter Aussprache in Frage und Antwort sich bewegen könne.

5) Zur Erreichung dieses Ziels wird ein 4- bis 5jähriger Unterricht mit 8—12 wöchentlichen Stunden vorausgesetzt, wovon 1½—2 Jahr einem vorbereitenden Curs nach Seidenstücker'scher Methode, die übrige Zeit dem grammatischen Curs mit Composition, Exposition und praktischen Uebungen zu widmen ist.

6) Der vorbereitende Curs hat zur Aufgabe, eine richtige, möglichst fließende Aussprache, Bekanntschaft und Uebung mit den Elementen der Formenlehre mit Einschluß der regelmäßigen Conjugation und der gebräuchlicheren unregelmäßigen Zeitwörtern. Das hiezu gebrauchte Elementarbuch soll nach Maßgabe des grammatischen Fortschritts wenigstens in seiner 2ten Hälfte Sätze mit gediegenem Inhalt und französischem Gepräge bieten, die nach Form und Inhalt des Erlernens und Behaltens werth sind, während in der ersten Hälfte blos einzelne Wörter memorirt werden.

7) Nach Beendung des vorbereitenden Curses theilt sich der Unterricht in 2 Hauptzweige: Grammatik in 5—7, und Exposition in 3—5 Wochenstunden.

8) Der grammatische Unterricht baut auf den vorbereitenden Curs, ohne vollständige Repetition der gesammten Formenlehre, in der Weise weiter, daß nun die schwierigern Fälle der Formenlehre (Geschlecht der Substantiven, Pluralbildung, Motion und Steigerung der Adjektiven, Wortbildung u. s. w.) soweit sie praktischen Werth haben, eingeübt werden.

Von einer tüchtigen Grammatik verlangt Referent u. A. nament-

lich auch eine vollständige Lautlehre, in welcher die Lehre von der Aussprache um so genauer und vollständiger enthalten sein müsse, als man hierüber selbst in den meisten Wörterbüchern keine genügende Auskunft finde. Er will zwar nicht, daß beim grammatischen Unterricht die Aussprache noch einmal von A bis Z in der Schule durchgemacht werde und macht es vielmehr dem Lehrer zur Aufgabe, in diesem Capitel gut bewandert zu sein. Auch wird von anderer Seite darüber geklagt, daß die bei uns eingeführten französischen Grammatiken in Beziehung auf Gründlichkeit, Vollständigkeit und methodische Anordnung Manches zu wünschen übrig lassen; dabei wird auf die erprobten lateinischen Lehrbücher hingewiesen, die dem Lehrer der lateinischen Sprache zu Gebot stehen.

9) Während die Einübung der Formenlehre größtentheils Aufgabe des Vorbereitungs-Curses sein soll, ist die wichtigste Aufgabe des grammatischen Unterrichts die Syntax, bei welcher jedoch für die Wiederholung, Ergänzung und Befestigung der Formenlehre auf jedem Schritte Veranlassung gegeben und zu nehmen ist.

10) Die Syntax zerfällt in die Lehre von der Wortfügung und Satzfügung; die Darstellung muß vollständig, wissenschaftlich geordnet und doch der Fassungskraft der betreffenden Altersstufe angemessen sein; für jede Regel sind zu ihrer Entwicklung classische Beispiele aus dem Französischen, und zu ihrer Einübung gehaltvolle Uebungsbeispiele aus dem Deutschen zu geben.

11) Die Wortfügung hat in geordnetem Zusammenhang die Lehre von dem Artikel, das Substantiv in seinen verschiedenen Beziehungen mit der Casuslehre nebst der damit zusammenhängenden Lehre von den Präpositionen und ihrer Synonymik, das Adjektiv und Zahlwort besonders in seiner attributiven und prädikativen Beziehung, nach seiner Stellung, Rektion und Steigerung, das Fürwort in seiner verbundenen und unverbundenen Form, seine Stellung, die Besonderheiten des Gebrauchs, das Verb nach seiner Art und Beziehung, nach Zeitform und Modus, Rection, Gebrauch des Infinitivs und der Participien, das Adverb nach seiner Art Stellung und Bedeutung, die Conjunktionen nach ihrer Rection und Bedeutung und endlich die Interjectionen nach ihrer Bedeutung vollständig durchzunehmen.

12) Die Satzfügung soll enthalten:

a) die Lehre vom einfachen Satz nach seinen verschiedenen Arten, Haupt- und Nebenbestandtheilen, Vergleichung mit der deutschen Form.

b) den zusammengesetzten Satz als Satzverbindung und Satzgefüge, verschiedene Arten der Nebensätze in vollständiger und verkürzter Form (durch Infinitiv und Participien); Uebung in der Umformung der Sätze.

13) Die Lehre von der Satzfügung, der Wort- und Satzstellung und von der Interpunktion kann auch mit der Composition und Exposition an geeigneter Stelle eingeflochten und geübt werden; ebenso wird die Wortbildung, Onamatik und Synonymik am zweckmäßigsten da vorgenommen, wo die Exposition und Composition Gelegenheit gibt.

14) Der Forderung eines genetischen Lehrganges im grammatischen Unterricht soll nach Bacons Ausspruch: der beste Lehrer ist der, welcher seinen Schülern hilft, das selbst zu entdecken, was er sie lehren will; — wenigstens so weit Rechnung getragen werden, daß jede Regel, die sich aus den gegebenen Beispielen entwickeln läßt, von den Schülern unter Anleitung des Lehrers selbstthätig gefunden und erst dann eingeübt werde.

15) Die Exposition ist nach dem Vorbereitungskurs mit einer tüchtigen Chrestomathie zu behandeln, die der Form nach ächt französisch, dem Stoff nach dem Anschauungs- und Wissenskreis des Schülers angemessen und zur Erweiterung und Befestigung seiner Kenntnisse, zur Bildung seines Gemüths, seines Charakters und nationalen Bewußtseins von wesentlichem Einflusse ist.

16) Die Vorbereitung zur Exposition besteht, sobald die unregelmäßigen Verba eingeübt sind, in einer sorgfältigen Präparation, wozu der Lehrer selbst Anleitung zu geben und pünktliche Aufsicht darüber zu führen hat. Indeß hat die Präparation nicht blos die Vorbereitung zum leichtern Uebersetzen, sondern die Uebung im selbstthätigen Nachdenken, und insbesondere die Schärfung und Spannung des Gedächtnißes zur Reproduction des schon Gehörten und Gelernten zum Zweck.

Referent hebt hier namentlich hervor, daß bei Worterklärungen, wo immer thunlich, onomatisch und etymologisch verfahren werden solle; insbesondere sei nicht zu versäumen, die dem deutschen Sprachstamme entsprossenen Wörter, deren Zahl weit größer sei, als man gewöhnlich vermuthe, auf ihre Quelle zurückzuführen.

17) Bei der Exposition hat nach der sprachlichen Erklärung der Lehrer seine Hauptthätigkeit auf die Bildung eines richtigen, deutschen Ausdrucks zu richten, und hiebei ebenso sorgfältig und kritisch zu verfahren, als bei der Uebersetzung der deutschen Uebungsstücke in's Französische. — Cursorisches und statarisches Lesen.

18) Die Frucht eines tüchtigen grammatischen Unterrichts ist neben seiner logisch bildenden Kraft die Composition, die theils in der Uebersetzung der Uebungsbeispiele für specielle grammatische Pensen, theils auch in der Uebersetzung von freien Uebungs- oder Musterstücken in guter deutscher Form mit gehaltvollem Stoffe bestehen. Doch wird die grammatische Bildung um so genießbarere Früchte für die Composition tragen, je mehr sie von einem sicheren Sprachgefühl unterstützt wird.

19) Das Sprachgefühl ist die durch die Uebung erworbene, instinktartige Fähigkeit, seine Gedanken in den, dem Sprachgebrauch entsprechenden Ausdrücken und Verbindungen darzustellen. Ein vollkommenes Sprachgefühl wird nur in der Muttersprache erworben, und kann hier den grammatischen Unterricht wenigstens zum richtigen Gebrauch derselben ersetzen. Allein auch bei einer fremden, zumal lebenden Sprache ist darauf Bedacht zu nehmen, daß dieses Gefühl durch gründliche Lektüre, fleißiges Memoriren und Repetiren der gelesenen Stücke, ächt französischer Phrasen und Gallicismen, der klassischen Beispiele für die Grammatik und guter Versionen entwickelt und gestärkt werde; denn das Sprachgefühl muß oft da ergänzend und berichtigend eintreten, wo das grammatische Bewußtsein mangelt oder die Grammatik selbst nicht ausreicht.

20) Das Parlirenlernen ist nicht Zweck der Schule, noch hat sie dazu Zeit und Mittel; dagegen können mit dem Unterricht beinahe von Anfang an Sprechübungen verbunden werden, welche sich hauptsächlich an der Exposition mittelst Abfragen und Besprechen des Gelesenen anschließen. Bei vorgerückteren Schülern kann auch der grammatische Stoff französisch abgefragt und eine freie Reproduktion des Gelesenen in französischer Sprache verlangt werden.

21) Zur Erreichung des vorgesteckten Ziels sind neben genügender Zeit für den Unterricht und tüchtigen Lehrbüchern — Grammatik mit Compositionsübungen und Chrestomathie — bildungsfähige, gehörig vorbereitete Schüler und wissenschaftlich gebildete Lehrer von Nöthen.

22) Das Erlernen einer fremden Sprache eignet sich nicht für jeden Schüler. Wer neben Mangel an geistiger Befähigung von Haus aus keinen Sinn und kein Streben für höhere Bildung mitbringt, wem es im Deutschen an der gehörigen Vorbildung mangelt, der taugt ebensowenig in die Realschule als in die lateinische.

23) Zum Unterricht in einer fremden Sprache, wie der französischen, bedarf der Lehrer selbst einer allgemeinen, wissenschaftlichen

Sprachbildung. Die Kenntniß der lateinischen Sprache, als der Muttersprache der französischen, und einige Bekanntschaft mit der Entwicklungsgeschichte der Sprache ist dabei — wo nicht absolut nothwendig — doch sehr wünschenswerth, nicht um die Grammatik historisch zu lehren, sondern um Verstöße gegen ihre historische Entwicklung zu vermeiden, um am geeigneten Orte einzelne Erläuterungen hierüber, wie über Lautwandlung, Entstehung und Bedeutung der Accente, Wortbildung, Wortbedeutung u. s. w. geben zu können, sowie zur Befähigung für selbstständige Fortbildung. Zur technischen Kenntniß der französischen Sprache gehört insbesondere, daß der Lehrer neben einer richtigen Aussprache und gründlichen Kenntniß der Grammatik die Sprache korrekt schreibe und einige Fertigkeit im Sprechen besitze. Zur richtigen Würdigung ihrer kulturhistorischen Bedeutung, der in ihr niedergelegten Schätze menschlicher Geisteskraft, ihres daraus hervorgehenden bildenden Einflusses, und zur passenden Auswahl des für den Unterricht zweckmäßigen Stoffes ist endlich die Vertrautheit mit der französischen Literatur als wichtiges Erforderniß zu bezeichnen.

Als die Besprechung des Gruner'schen Programms bei Punkt 21 angekommen war, wurde auf den Antrag eines Mitglieds dieser Gegenstand abgebrochen, da nach der Ansicht der Mehrheit die sachliche Seite desselben damit erschöpft war; die übrigen Punkte (21—23) wurden daher nur vorgelesen. Herrn Gruner wurde von der Versammlung in sehr anerkennender Weise für seine Arbeit gedankt.

Den am Anfang der Sitzung angenommenen neuen Paragraphen der Statuten gemäß wurde, da ohnehin dieses Jahr der Vorstand neu gewählt werden mußte, für die nächsten 3 Jahre ein Ausschuß, aus drei Mitgliedern, Prof. Frisch als Vorstand, Prof. Schwenk und Oberreallehrer Blum bestehend, gewählt und für den nächstjährigen Hauptgegenstand der Berathung, den Unterricht in der deutschen Sprache, zu Referenten bestellt: Reallehrer Ebner, Oberreallehrer Reuchlin und Elementarlehrer J. G. Fischer.

Dem abtretenden Vorstande der letzten Periode, Rektor v. Kieser, wurde von der Versammlung der lebhafteste Dank ausgesprochen.

Zum nächsten Versammlungsort wurde Eßlingen gewählt.

Bemerkung zu der Preis-Aufgabe in Nro. 6 des Correspondenz-Blatts.

Jene Aufgabe „durch einen gegebenen Punkt innerhalb eines gegebenen Winkels eine Gerade so zu ziehen, daß die durch die Schenkel

begränzte Strecke eine gegebene Länge habe" — läßt sich, wie einer meiner Schüler, Julius Stiegele bemerkt hat, in folgende verwandeln (nicht sowohl darauf reduciren, da sie der elementaren Auflösung ebenso unzugänglich zu sein scheint): „es ist nach Lage und Größe ein Kreis und eine Sehne desselben gegeben, sowie ein Punkt des Umfangs, man soll von demselben aus eine Gerade so ziehen, daß das zwischen der Sehne und dem jenseitigen (d. h. auf der anderen Seite der Sehne liegenden) Theil des Kreisumfangs enthaltene Stück derselben eine gegebene Länge habe." In dieser Gestalt wird jedoch die Aufgabe durch die dazu erforderliche höhere Curve näher charakterisirt, wie ich, darüber um Rath gefragt, nach vielen vergeblichen Versuchen einer elementaren Auflösung, bemerkt habe. Die zwei jenseitigen Punkte der Peripherie nämlich, welche der Aufgabe Genüge leisten, sind die Durchschnitte des gegebenen Kreises mit dem einen Zweig einer Conchoide, deren Basis die beiderseits verlängerte Sehne, deren Pol der gegebene Punkt auf dem Kreisumfang und deren Constante (oder Parameter) die gegebene Länge ist. Die Conchoide hat aber einen zweiten Zweig auf der anderen Seite der Basis, d. h. auf derjenigen, wo der Pol liegt, und dieser Curvenzweig kann nach Umständen den gegebenen Kreis in noch zwei Punkten schneiden. Für die durch diese gezogenen Strahlen fällt das Stück von constanter Größe außerhalb des Kreises und wird nicht durch die Sehne selbst, sondern durch ihre Verlängerung begränzt. Die Aufgabe (in der zweiten Form) hat also dißfalls in der That vier Auflösungen, wofern man sie nur allgemeiner so faßt: „man soll von dem gegebenen Punkt aus eine Gerade so ziehen, daß das zwischen der Sehne (oder ihrer Verlängerung), und zwischen dem Kreisumfang enthaltene Stück eine gegebene Größe habe." Daher kommt es denn auch, daß alle algebraischen Ansätze der Aufgabe auf biquadratische Gleichungen führen (abgesehen von ganz speziellen Fällen). Die entsprechende allgemeinere Fassung der ursprünglichen Aufgabe (d. h. der Preisaufgabe) ist alsdann: „es sind drei von einem Punkt ausgehende Strahlen der Lage nach gegeben (also auch ihre drei Winkel) und auf einem derselben ein Punkt, durch letzteren eine Gerade so zu ziehen, daß das zwischen den beiden anderen Strahlen enthaltene Stück eine gegebene Größe habe."

Stuttgart, im Juni 1856. Dr. Reuschle.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Berwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

August **№ 8.** 1856.

Ueber die geometrische Formenlehre.

Von Fischer in Ulm.

Der in der Februar-Nummer erschienene Artikel, den Rechen- (nicht Rechnen-) Unterricht betreffend, enthält eine Polemik, welche erst zu lange Zeit nach den für sie gegebenen Anläßen vor das Publikum treten konnte, um nicht die Besorgniß in mir zu erregen, das Interesse des Lesers für eine Fortsetzung jenes Artikels möchte sich indes verloren haben. Man gestatte mir daher, die mit Einsendung desselben kontrahirte Wechselschuld in anderer Münze zu zahlen und ein ebenfalls noch streitiges Gebiet unserer Realschule, das der geometrischen Formenlehre, zu betreten.

Es ist nicht umsonst in den letzten Jahren viel über dasselbe gesprochen und geschrieben worden; denn wir müssen allerdings zugeben, daß dasselbe noch nicht in die Reihe der geordneten Staaten unseres Unterrichtsgebietes eingetreten ist. Lassen wir uns aber dadurch nicht zu der Ansicht derjenigen verleiten, welche, allem Experimentiren abhold, eine gänzliche Räumung dieses Gebietes und eben damit, wie sie meinen, eine zweckmäßige Vereinfachung des Stundenplanes, anrathen. Mit dem Aufgeben dieser Mark wären wir in Gefahr, auf eine, unzweifelhaft in unser Reich gehörige Provinz verzichten zu müssen; nämlich auf die Geometrie selbst, welche ja aller Erfahrung zu Folge in dem Alter vor 14 Jahren, also auch in der gewöhnlichen Realschule, ohne vorangegangenen Unterricht in der Formenlehre sich kaum mit Erfolg behandeln läßt. Hiemit ist keineswegs, wie vielfach behauptet wird, die Verlegung alles geometrischen Unterrichts auf reifere Jahre als die einzig naturgemäße Einrichtung nachgewiesen. Denn auch da, wo diese besteht, sieht man sich nur zu oft genöthigt, den systematischen Unterrichtsgang durch Uebungen aus der Formenlehre zu unterbrechen, wenn man sich nicht anders darauf beschränken will, die für Mathematik besonders befähigten Schüler in der Linie zu erhalten. Eine solche Verzichtleistung auf die Majorität ist aber in unserer Zeit nicht mehr zuläßig, seit man die Erfahrung gemacht hat, daß die Elementar-Mathematik nicht blos etlichen, besonders hiefür begabten Persönlichkeiten, sondern bei richtiger Behandlung mehr als irgend ein anderes Fach fast Allen zugänglich ist. Das Nachho-

daß er endlich in Ausführung der gewöhnlichsten Operationen mit Lineal, Winkel und Zirkel geübt sei. Um dieses Ziel, welches die Aufgabe der geometrischen Formenlehre bildet, zu erreichen, hat man schon die verschiedenartigsten Wege eingeschlagen, und viele Lehrer, welche sich nach manchen Irrgängen auf einer lichten Stelle wieder begegnet sind, mußten sich gegenseitig gestehen, daß sie einen, für Alt und Jung gleich mühseligen und unerquicklichen Weg zurückgelegt haben, um bis dahin zu kommen, daß man aber das jetzt erreichte Ziel auf einer weit interessanteren, und doch vielleicht kürzeren Wanderung hätte gewinnen können, wenn man sich des geometrischen Zeichnens als des Hauptmittels hiezu bedient hätte. So kam man denn wirklich, wie auf mehreren Reallehrer-Versammlungen entschieden ausgesprochen wurde, zu dem Entschluß, das Fach der geometrischen Formenlehre in das des geometrischen Zeichnens aufzulösen, und es ist gewiß anzuerkennen, daß diese Maßregel, obgleich sie keineswegs nothwendig war, doch das für sich hatte, daß der Unterricht hiedurch einen leichter zu regelnden und zu bestimmenden Gang annimmt. Auch lassen sich die Anforderungen, welche oben für die geometrische Formenlehre aufgestellt worden sind, mit hinreichender Annäherung durch zweckmäßige Uebungen im geometrischen Zeichnen und die daran sich leicht anschließenden weiteren Erläuterungen befriedigen. Soweit war man also im Reinen. Aber jetzt, **was** zeichnen? Das Nächste auf was man verfiel, waren die Constructionen, welche man zur Auflösung geometrischer Aufgaben oder zur Führung der Beweise für die Lehrsätze braucht. Diese Zeichnungen blos kommandiren oder sie kopiren lassen, ohne weitere Erklärung, war eine geisttödtende Arbeit für die Schüler; man mußte sie und sich abquälen, um am Ende ein gezeichnetes Lehrbuch der Geometrie zu besitzen. Erklärte man die Constructionen geometrisch, so bekam man statt einer Vorschule zur Geometrie ein verunstaltetes System der Geometrie, bei der man die Schüler gewöhnte, alles, was ohne tieferes Nachdenken erreichbar ist, zu erhaschen, das Schwierige aber einfach zu übergeben und sich hernach einzubilden, sie seien im Stande, Lehrsätze zu verstehen und zu beweisen und Aufgaben aufzulösen. Mancher Lehrer der Geometrie hatte seine liebe Noth, wollte er die auf solche Art verwirrten Köpfe wieder einrichten und sie vorerst auf eine richtige Erkenntniß ihrer Unwissenheit zurückführen. Wollte man diese Klippe vermeiden, so verfiel man nicht selten auf eine geschmacklose Spielerei mit bedeutungslosen, oder auch höheren Gebieten, z. B. der Perspective, entnommenen Figuren, erlaubte sich auch solche Uebergriffe

in's Freihandzeichnen, daß hiedurch der eigentliche Zweck des Unterrichtsfaches willkührlich verrückt wurde. Man hätte sich aber dasjenige Verfahren zum Vorbild nehmen sollen, welches sich in den vorherrschend philologischen Lehranstalten schon seit alten Zeiten als zweckmäßig erprobt hat. Es fällt auch nirgends einem Lehrer einer fremden Sprache ein, eine sichere Handhabung der grammatischen Regeln erzielen zu wollen einzig durch Erklärung der Regeln oder durch Uebersetzen von solchen Uebungsbeispielen, welche auf die einzelnen Regeln berechnet sind; sondern er entlehnt nach gehöriger Vorbereitung, vielleicht mit Hilfe einer Chrestomathie oder einer Materialien-Sammlung, weiter gehende Uebungsstücke anderen geistigen Gebieten, so daß sie auch ihres Inhalts wegen sich eignen, das Interesse des Lesers anzuregen, belehrend und geschmackbildend auf ihn zu wirken, während sie zugleich Gelegenheit bieten, die grammatischen Regeln auf mannigfaltige Weise anzuwenden und einzuüben. Ebenso werden auch wir der Lösung unserer oben angeregten Aufgabe leichter näher rücken, wenn wir im Zeichenunterricht dem Schüler einen Stoff bieten, welcher auch an und für sich werth ist, bearbeitet zu werden, zugleich aber die Eigenschaft besitzt, ihn in der angedeuteten Weise auf das Studium der Geometrie vorzubereiten. Einen solchen Stoff finden wir aber in der geometrischen Ornamentik. Die Auswahl für geometrische Construction geeigneter Ornamente, die uns zu Gebot steht, ist selbst bei Beschränkung auf klassische historisch sanctionirte Motive groß genug, um uns die Aufstellung einer Stufenfolge zu erlauben, welche von den einfachsten und leichtesten Constructionen ausgehend zu den verwickeltsten und schwierigsten Zeichenaufgaben aufsteigt. Man wird gewiß die Beobachtung machen, daß die Schüler, auf dieses Gebiet geführt, weit leichter selbst für mühevolle und große Pünktlichkeit erfordernde Aufgaben zu gewinnen sind, als wenn man die nöthige Uebung im geometrischen Zeichnen blos durch solche Arbeiten erzielen will, welche nur geometrische Bedeutung haben und ohne ästhetische Rücksicht ausschließlich darauf berechnet sind, die gewöhnlichen geometrischen Constructionen geläufig zu machen. Am Vortheilhaftesten wird es sein, wenn man sich nicht mit dem mündlichen Unterricht begnügt, bei welchem natürlich die ganze Klasse zeichnend dem Vortrage des Lehrers und seiner an der Tafel sich entwerfenden Kreidezeichnung folgt, sondern wenn man dieses Verfahren nach einiger Zeit in ein anderes übergehen läßt, bei welchem jeder Schüler einzeln nach Maßgabe seiner Kräfte beschäftigt wird. Diese Methode empfiehlt sich besonders, sofern sie einem bekannten Uebelstande abhilft, welcher darin besteht, daß das gleichzeitige Zeichnen

einer ganzen Klasse bei jedem Mißgeschick, das einzelnen Schülern bei Handhabung ihrer Zeicheninstrumente begegnet, eine mehr oder weniger zeitraubende Unterbrechung erleidet. Sie setzt freilich andererseits voraus, daß man mit dem nöthigen Material versehen sei, um jedem Schüler ein Vorlegblatt geben zu können, nach welchem sich zeichnen läßt, oder noch besser ein Vorlegblatt mit dem nöthigen Text versehen, aus welchem der Schüler zugleich die geometrische Sprache kennen lernt, oder endlich, was auch eine höchst nützliche Uebung ist, blos einen Text, aus welchem der Schüler die Figur construiren kann, ohne sie vorher gesehen zu haben. Daß der Lehrer während dieser Selbstbeschäftigung der Schüler genug zu thun hat, um ihren Fleiß zu überwachen, die bei einzelnen sich erhebenden Anstände zu beseitigen und Allen mit Rath und Belehrung an die Hand zu gehen, versteht sich von selbst, ebenso daß von Zeit zu Zeit wieder eine gemeinschaftlich zu besprechende Zeichnung vorgenommen werden muß, welche den indes erstiegenen höheren Stufen der geometrischen Anschauung angepaßt ist. Auf diese Art wird es möglich sein, den Schüler wohl vorbereitet auf das Gebiet der Geometrie selbst übergehen zu lassen, ohne daß ihm hiebei der Reiz der Neuheit genommen wäre. Das Vorbereitetsein besteht nicht darin, daß der Schüler, wenn er an einen Lehrsatz kommt, sich erinnert, denselben in der Formenlehre schon gelernt zu haben, nur auf mangelhafte, vielleicht fehlerhafte Weise, während er ihn jetzt vollständig und richtig lernen soll; sondern es besteht darin, daß er die nöthige geometrische Anschauung und die nöthige Kenntniß der geometrischen Sprache besitzt, um leichter zu verstehen, was mit dem Lehrsatz gesagt sein soll, und wie die zugehörige Figur zu behandeln ist. Der Zusammenhang zwischen geometrischer Formenlehre und Geometrie ist für den Schüler also zunächst formaler, nicht materialer Natur. Objectiv fehlt der materiale Zusammenhang freilich nicht; sondern der Lehrer, welcher sich hiefür interessirt, wird im Gegentheil die reichste Gelegenheit finden, im geometrischen Unterricht an die früher ausgeführten Zeichnungen zu erinnern; er wird keinen Abschnitt durchmachen können, ohne unwillkührlich auf diesen Zusammenhang zu stoßen, und wird hiebei wenigstens den fähigeren Schülern die dort vorgekommenen Aufgaben zur selbstständigen Lösung wieder vorführen, oder ihnen anrathen, zu den in der Formenlehre gemachten Constructionen die fehlenden Beweise zu suchen. Es sei mir zum Schlusse erlaubt, unter den zahlreichen derartigen Fällen, welche mir in diesem Zusammenhang vorgekommen sind, nur einige wenige zur Belustigung des Lesers namhaft zu machen.

Erstes Beispiel.

Lehrsatz. Wenn in 2 rechtwinkligen Dreiecken die Katheten-Verhältnisse beziehungsweise 3 : 4 und 2 : 3 sind, so ist der größere spitze Winkel im ersten das Doppelte von dem kleineren im zweiten.

Zweites Beispiel.

Lehrsatz. Wenn in 2 rechtwinkligen Dreiecken die Katheten-Verhältnisse beziehungsweise 1 : 2 und 1 : 3 sind, so ist die Summe des kleinsten Winkels im ersten und des kleinsten im zweiten = 45°.

Drittes Beispiel.

Lehrsatz. Wenn man im regulären Fünfeck die Halbirungs-Punkte der Seiten durch Gerade verbindet, welche den Seiten parallel sind, in dem neu entstandenen kleineren Fünfeck aber die auf einander folgenden Halbirungs-Punkte [oder beides in umgekehrter Ordnung], so entsteht ein drittes, noch kleineres reguläres Fünfeck, dessen Seite = dem vierten Theil der Seite im ersten Fünfeck ist.

Andeutung des Beweises. In den Kreis o ist das reguläre Fünfeck a b c d e beschrieben; dessen Seiten halbirt in f, g, h, i und k; f h, k g, i f, g i, h c gezogen; das neue Fünfeck l m n p q orientirt mit a b c d e; seine Seiten halbirt in r, s, t, u und v; r s t u v gezogen; o k bis zum Kreisumfang nach w verlängert; o a gezogen und in x halbirt; eine Senkrechte in x auf o a trifft o k in y; v r in z halbirt; v r : q l = o x : o y = $\frac{1}{2}$ o a : a w = $\frac{1}{2}$ k h : h g = $\frac{1}{2}$ k a : q l = $\frac{1}{4}$ e a : q l.

Viertes Beispiel.

Lehrsatz. Wenn man im regulären Zehneck 2 parallele Diagonalen zieht, welche den Mittelpunkt außer sich haben, so ist ihr Abstand = der Hälfte des Halbmessers.

Andeutung des Beweises. Das Zehneck sei a b c d e f g h i k mit dem Mittelpunkt o; ziehe a e, b d, o d, o e; mache o l auf o e und o m auf o d je = e d; ziehe e m, und ziehe d l, welche e m in n und e a in p schneidet. Nun ist d p (= dem Abstand zwischen d b und e a) = dem arithmetischen Mittel zwischen d n und d l; aber d n = e n = e l und d l = l o, also d p = $\frac{1}{2}$ (e l + l o).

Fünftes Beispiel.

Aufgabe. In den Kreis o 3 gleiche, einander von außen, ihn aber von innen berührende Kreise zu beschreiben.

Die bisher bekannten Auflösungen sind weniger praktisch, als folgende: Halbmesser o a senkrecht zu Halbmesser o b; Bogen b c = $\frac{1}{3}$ b a; o a in d halbirt; b d schneidet o c in e. Nun ist e einer der 3 gesuchten Mittelpunkte.

Andeutung des Beweises. Fälle von d auf oc und von e auf oa die Perpendikel dg und ef. Nun ist $eof = 60°$, also $oe = 2of$; ef parallel bo und $ob = 2.od$, also $ef = 2.df$; also $oe + ef = 2.of + 2.df = oa = oc$, also $ef = ec$.

Sechstes Beispiel.

Aufgabe. Ueber der Geraden ab sind um a und b die Kreisbögen bc und ac beschrieben; ab in d halbirt; cd gezogen. Man soll 3 gleiche Kreise beschreiben, deren erster die Bögen ac und bc von innen, deren zweiter den Bogen ac in a, sowie den ersten Kreis von außen, deren dritter cb in b, sowie auch den ersten Kreis von außen berührt.

Auflösung. Construire das Rechteck adef über ad, so daß $af = de = ab$; halbire ef in g, ziehe ag, welche von einem um g mit dem Halbmesser ge beschriebenen Kreis in h geschnitten wird; beschreibe um a mit dem Halbmesser ah einen Kreis, der den Bogen ac in i schneidet; ziehe ib, welche cd in k schneidet; ziehe ia und parallel damit kl; mache $dn = dl$; nun sind k, l und n die gesuchten Mittelpunkte; der gesuchte Halbmesser $= al$.

Andeutung des Beweises. Ziehe ia und kn und halbire kl in m. Die Dreiecke iab, klb und nlk sind einander ähnlich. $ah : af = af : ah + \frac{1}{2} af$, also auch $ai : ab = ab : ai + \frac{1}{2} ab$, also auch $ln : lk = lk : ln + lm$; aber auch $ln : lk = lk : lb$; also $ln + lm = lb$; also $lm = nb = la = ki$.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Druckfehler in Nro. 7.

S. 98, Z. 18 von oben lies Sed utrum statt Sed verum, Z. 5 von unten spe petebantur st. spetebantur; S. 99, Z. 6 v. u. nimis st. mimis; S. 100, Z. 7 v. u. fortuna st. fortune; S. 101, Z. 9 v. o. moenibus st. maenibus, Z. 12 v. o. Muret st. Munt, Z. 2 v. u. passenden st. passendern.

Druck und Expedition bei Berwick & Dittmar in Vaihingen.

In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je $1^1/_2$ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile $2^1/_2$ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

September **№ 9.** **1856.**

Bemerkungen über Orthoepie in Bezug auf das Lateinische.

(Forsetzung.)

Die letztere beruht auf einem sehr einfachen Gesetze (Quintil. I, 5. Bip. I, p. 38). Priscian de accentibus 2, 7 ss. zu vergl. Cicero or. c. 18. §. 58): der Accent steht in zweisylbigen Wörtern auf der penultima, in mehrsylbigen gleichfalls auf dieser, wenn sie lang ist, andernfalls auf der antepenultima, so daß hiernach immer die Quantität der vorletzten Sylbe entscheidet. Nun gilt freilich auch in dieser Sache das Wort: nulla regula sine exceptione; aber die verschiedenen Ausnahmsfälle, die man gewöhnlich angemerkt findet, möchten doch wohl einer Sichtung bedürfen. Die alten Grammatiker sind hier mit ihren schulmäßigen Subtilitäten offenbar zu weit gegangen und bei den Neueren ist, wie es scheint, etwas zuviel davon stehen geblieben. *)

*) Priscian de accent. 2, 8 gibt einen dreifachen Grund für die Ausnahmen an: tres siquidem res accentuum regulas conturbant: distinguendi ratio, pronunciandi ambiguitas atque necessitas. Hievon ist die ambiguitas, als eine blos subjective Unsicherheit in der Aussprache, zum voraus

wenn auch losere Composition bleibt immer noch dadurch angezeigt, daß suave mit olens und rubens unter einem Accente gesprochen wird, oder nach dem Kunstausdruck der Grammatiker den Gravis erhält (gravatur). *)

Dieses natürliche Verfahren bei solchen Zusammensetzungen, welche in zwei selbständige Wörter aufgelöst werden können, scheint mir die Grundlage für mehrere verwandte Fälle zu sein. Es gehört dahin die von Priscian (inst. gr. VIII, 7. 35) bemerkte Anomalie, daß diejenigen Composita von facere, bei denen der andere Bestandtheil verbaler Art ist, in der zweiten und dritten Person des Praes. act. den Accent auf der Stelle behalten, wo ihn das einfache Verbum hat, also nicht: caléfacit, tepéfacit, assuéfacit, sondern: calefácit etc. Der Grund ist der gleiche wie bei der vorbemerkten Ausnahme, sofern nämlich die Verschmelzung nicht in dem Grade stattgefunden hat wie da, wo der Stammlaut von facere in der Composition verloren geht (efficit, perficit etc.) Auch werden wir wohl berechtigt sein, mit Madvig und Andern die Angabe Priscian's überhaupt auf alle die Zusammensetzungen von facere auszudehnen, bei welchen der andere Bestandtheil keine Präposition ist, so daß also palamfácit und satisfácit gleichfalls hieher zu ziehen wäre, und außerdem möchten die ähnlichen Composita von dare, wobei dieses seinen Stammlaut behauptet (pessumdare, venumdare, im Unterschied von edere u. s. w.), hinsichtlich der Formen, in denen das Verbum für sich zweisylbig auftritt, mit unter die Ausnahmsregel zu befassen sein (G. T. A. Krüger Gramm. §. 60, A. 2). Die weitere Ausdehnung auf analoge Fälle (wie z. B. usucapit) scheint mir in Ermanglung positiver Zeugnisse sehr problematisch.

Eine gewisse Nothwendigkeit, den Accent im mehrsylbigen Worte auf die kurze penultima zu legen, trat nach Umständen auch bei den Zusammensetzungen ein, welche durch die enklitischen Wörter: que, ne, ve, ce entstehen (Prisc. de accent. 2, 10. de XII verss. Aen. 2, 26. 4, 77). **) Wenn nämlich das ursprüngliche Wort einen Dactylus

---

*) Neuere Lehrbücher stellen als weiteres Beispiel neben die obigen auch: malesanus auf. Allein dieses compositum wird als solches ganz regelmäßig betont und gesprochen, d. h. mit dem Accent auf der langen penultima und ohne Accent (oder mit Gravis) auf der vorderen Hälfte.

**) Priscian, wie auch Martianus Capella (Voss. de arte gramm. p. 177), führt nur die drei erstern encliticae auf; Servius fügt noch ce bei (Voss. l. l.); Neuere, wie Krüger, stellen der Analogie zufolge auch die Anhängesylben: te, met und dum unter den gleichen Gesichtspunct.

oder Tribrachys bildet, wie sidera, maria, so würde durch die hinzukommende enclitica der Accent eigentlich auf die drittletzte Sylbe geworfen: sidéraque, mariaque; um aber diese Betonung der indifferentesten Sylbe des Wortes zu vermeiden, accentuirte man: siderá-que, mariáque. Sowenig nun dieses zu beanstanden ist, um so mehr werden wir Ursache haben, an der Richtigkeit des allgemeinen Satzes zu zweifeln, daß die dem enclitischen Worte unmittelbar vorangehende Sylbe (d. h. die penultima in der Composition) immer den Ton auf sich ziehe und mithin auch: armáque, illéne, hiccíne zu sprechen sei. Manche der neueren Grammatiker, wie Ramshorn und Madvig, halten sich noch genau an diese Ueberlieferung; Andre dagegen, wie Billroth, Grotefend und Krüger (denen wohl auch der in dieser Frage bloß referierende Zumpt beizuzählen ist), beschränken die Ausnahme auf den bemerkten Fall, wo ein Dactylus oder Tribrachys dem Anhängewörtchen vorangeht; außerdem soll nach ihrer, wie ich glaube, richtigen Ansicht das auf diese Art entstandene Compositum wie jedes andre, d. h. wie ein einfaches Wort behandelt werden. Jener allgemeine Satz ist wahrscheinlich nur ein analogischer Fehlschluß, auf Grund einer flüchtigen und mangelhaften Beobachtung gezogen. Die Beispiele, welche Priscian da und dort zum Beweise anführt, zeigen, daß man außer dem Falle, wie er in sidera und maria vorliegt, sich an irreführende Analogieen hielt, als: doctúsque, venerúntne, carbonibúsve, virúmque, subjectísve, tantóne. Hier wird freilich überall durch das Hinzukommen der enclitica der Accent auf die vorletzte Sylbe des zusammengesetzten Wortes gerückt, aber aus dem ganz einfachen Grunde, weil diese als lang an sich oder durch Position lang geworden ihn der allgemeinen Regel nach haben muß. Wenn man nun darauf nicht achtete und die Sache nur von der Seite ansah, daß das Vorrücken des Accentes durch die hinzutretende enclitica bewirkt sei, so war hiemit der falsche Schluß eingeleitet, das enclitische Wort ziehe überhaupt und immer den Ton auf die ihm zunächst vorangehende Sylbe, — ein Mißgriff, wie er den römischen Sprachtheoretikern auch sonst manchmal begegnet ist.

Im Uebrigen läßt die altgrammatische Tradition bei dem angehängten que die Accentveränderung nur dann eintreten, wenn es conjunctive Bedeutung hat; da hingegen, wo es einer Form als ausfüllende Endung dient (syllabica epectasis, Prisc. inst. gramm. V, 12. 65) — wie bei undique, denique — wird ihm kein Einfluß auf den Accent zugeschrieben. Wenn dann aber doch wieder bei den zwei Formen: plerăque und utrăque ausnahmsweise Betonung auf der

penultima angenommen wird (: pleráque, utráque Prisc. de XII verss. Aen. 7, 126. 127), so ist dieß eine Sonderbarkeit, über die wir stillschweigend hinweggehen können. Bei der genommenen Voraussetzung fällt überhaupt der Unterschied, welchen die Theorie der Grammatiker bezüglich des Accentes zwischen que als Conjunction und als epectasis gemacht hat; nur in *einem* singulären Falle, der auch von den Alten öfters angeführt wird, nämlich bei den Formen: ítaque (daher) und itáque (und so), útique (allerdings) und utíque (und wie), möchte er sich etwa festhalten lassen.

Als weiteres Beispiel davon, daß in Folge der Zusammensetzung die kurze penultima den Ton auf sich ziehen könne, wird hie und da auch der Dativ sing. und der Dativ und Ablativ plur. von aliquis angegeben, (so z. B. bei Billroth und Krüger). Worauf diese Angabe sich ursprünglich gründet, weiß ich nicht zu sagen und muß sie deßwegen dahingestellt sein lassen, obschon die Sache an sich (unter der wohl richtigen Voraussetzung, daß aliquis aus alius quis entstanden sei) den obigen Analogieen zufolge als unverwerflich erscheinen wird. Es käme nur darauf an, welche Auctoritäten für diese Accentuation sprechen, die übrigens bei dem Dativ des *Singulars* wegen der vorherrschenden dreisylbigen Pronunciation wenig practisches Moment hätte.

Die gleichartige Abweichung — Accent auf der kurzen penultima des mehrsylbigen Wortes — kann sofort auch durch Contraction oder Synärese veranlaßt sein. Dieß findet statt bei den zusammengezogenen Genitiven, beziehungsweise Vocativen der Wörter auf —ius und —ium, wie Virgíli, Valéri (Genitiv und Vocativ), ingéni, auxíli. Die Anwendung der Grundregel würde hier dem ganzen Worte einen fremdartigen Laut geben; darum bleibt der Ton auch bei der verkürzten Form auf seiner ursprünglichen Stelle,*) *und zwar ohne Unterschied des Genitiv's und Vocativ's.* Die entgegengesetzte Angabe, daß dieses nur für den Genitiv gelte, der Vocativ aber nach der gewöhnlichen Regel zu betonen sei (also: Vírgili, Váleri) sollte nicht mehr, wie es theilweise noch geschieht, in den Lehrbüchern fortgeführt werden. Sie beruht lediglich auf dem Einfall, welchen der bei all seiner Gelehrsamkeit doch etwas absonderliche P. Nigidius Figulus gehabt hat, jene beiden Casusformen durch den Accent zu unter-

---

*) Prisc. inst. gr. VII, 5. 18: in abscisionibus, si ea vocalis, in qua est accentus, integra manet, servat etiam accentum integrum.

scheiden: aber nicht bloß Servius und Priscian (inst. gr. VII, 5. 18) *) weisen das mit aller Bestimmtheit zurück, sondern auch schon Gellius, der uns die den Nigidius Figulus betreffende Notiz überliefert hat, macht an demselben Orte (N. A. 13, 25) die Anmerkung, daß man mit einer solchen Accentuation des Vocativs (Váleri) sich dem Gespötte aussetzen würde.

Die zweite Klasse der an sich möglichen Anomalieen begreift die Fälle, in denen bei langer penultima der Accent auf die drittletzte Sylbe zu stehen kommt. Wir sind jedoch vor Allem zu der Frage berechtigt, ob es überhaupt solche Fälle gegeben, d. h. ob man außerhalb der Schulkreise etwas davon gewußt hat. Wunderlichkeiten, wie sie hier bei den Grammatikern vorkommen, als: orbisterrae, jurisсónsultus, praefectúsfabrum, virillustris (Priscian inst. gr. VIII, 16. 88. Lipsius de recta pronunc. p. 106. Vossius de arte gramm. 2. 10. p. 181) haben, als Erzeugnisse einer von vornherein falschen Abstraction, gewiß bei dem römischen Volke niemals Eingang gefunden und sind denn auch von den Neueren mit gutem Rechte längst aufgegeben worden. Indessen hat sich doch Einiges dieser Art theilweise noch in den Lehrbüchern erhalten, namentlich die Angabe, daß exinde und die andern gleichartigen Composita von inde, sowie ferner siquando, nequando, aliquando und exadversum auf der antepenultima betont werden sollen. Das ist nun begreiflicher Weise nicht so gemeint, wie wenn éxinde, síquando etc. in der Aussprache einen Dactylus vorstellen sollten, da es sich vielmehr von selbst versteht, daß die Hervorhebung der ersten Sylbe an der Länge der zweiten nichts ändert; im Uebrigen aber gibt schon die Begründung der Sache zu erkennen, daß wir hier keine aus dem Leben gegriffene Regel, sondern etwas von den Sprachlehrern Gemachtes, ein Präparat der Schule vor uns haben. Die Betonung éxinde etc. wurde erfunden, um anzuzeigen, daß das Wort ein wirkliches Compositum und nicht etwa die grammatisch-unmögliche Verbindung eines Adverbium mit einer regierenden Präposition sei (Prisc. inst. gr. XIV, 3. 20: ne, si gravetur praepositio, per appositionem esse putetur ante adverbium, quod fieri non licet); síquando und néquando beruhte im Wesentlichen auf dem gleichen Grunde, sofern dadurch der Unterschied von den ge-

*) accentus perfecti vocativi (d. h. der unverkürzten Form des Casus) in his (bei den verkürzten Formen) servatur. Si enim non esset abscisio, debuerunt hujuscemodi vocativi, i. e. qui in i desinentes penultimam correptam habent, antepenultimam acuere, ut Vírgili, Mércuri, quod minime licet; nam penultimam acuimus. Ebenso de XII verss. Aen. 13, 212.

trennten Wörtern: si quando und ne quando ausgedrückt werden sollte, während aliquando den Zweck hatte, einer Verwechslung mit dem ähnlich lautenden aliquanto vorzubeugen (Prisc. inst. gr. XV, 2. 10). *) Das sonderbare exádversum endlich hat ebenfalls diesen Ursprung: der Poet Annianus (Gellius N. A. 7, 7) will es so betont wissen der Composition wegen (quoniam una, non duae essent orationis partes); er meint freilich nach mangelhafter Induction noch den weiteren Grund dafür anführen zu können, daß ad bei intensiver Bedeutung (cum significaret ἐπίτασιν) überhaupt den Accent auf sich habe; aber schon der Berichterstatter Gellius hat erkannt und nachgewiesen, daß er damit im Irrthum war. **)

Sollen wir nun, wenn es sich so verhält, dieses éxinde, síquando auch ferner noch beibehalten? Ich denke, wir sagen unsern Schülern ganz einfach: die Regel, daß bei langer penultima diese und nicht die antepenultima betont wird, ist keiner Ausnahme unterworfen.

Nun wäre noch die dritte Klasse von Anomalieen übrig: Betonung der letzten Sylbe. Die Regel, daß diese den Accent nicht erhalte, findet sich wiederholt auf's bestimmteste ausgesprochen. So bei Quintil. I, 5. (Bip. I. p. 39): utique neutra (i. e. neque flexa neque acuta syllaba) claudet vocem Latinam. XII. 10. (Bip. II. p. 375): ultima syllaba nec acuta unquam excitatur nec flexa circumducitur. Ebenso bei Priscian de accent. 2, 7: acutus accentus duo loca habet, penultimum et antepenultimum, apud Graecos autem penultimum, antepenultimum et ultimum. Ebenso auch bei Servius in Virg. Ecl. 1: ut in ultima sit (accentus), Latinitas vetat. Wenn nun gleichwohl die Grammatiker zum öftesten davon abweichen, so ist es ein glücklicher Umstand, daß Quintilian die Quelle, aus der die meisten dieser Ausnahmen abgeleitet werden, schon gekannt und Anlaß gehabt hat, in

*) Daß man im wirklichen Leben anders sprach, das möchte sich vielleicht aus der Bemerkung des Donat zu Ter. Eun. V, 1: siquando et prima syllaba acui potest et media, heraus hören lassen, obschon die grammatische Cautel beigefügt ist: tamen variat sententiam.

**) Wie unsicher übrigens auch wissenschaftlich-gebildete und sprachgelehrte Römer in diesen Dingen oft gewesen sind, das sehen wir im vorliegenden Falle recht deutlich an Gellius, der doch viel und eifrigst mit grammatischen Fragen sich beschäftigt hat, indem er bezüglich der von ihm angeführten Compositionen mit ad, in welchen dieses den Ton nicht habe, nämlich: adpotus, adprimus, adprime den einfachen, natürlichen Grund der Sache nur schüchtern und fragweise beibringt: num igitur in istis vocibus, quas nos non acui diximus, ea causa est, quod syllaba insequitur natura longior, quae non ferme patitur acui priorem in vocabulis syllabarum plurium quam duarum?

bewußter Rücksicht darauf sein Urtheil zu geben. Er redet I, 5 (Bip. I, p. 38) mißbilligend von einzelnen Gelehrten und Grammatikern, welche zur Unterscheidung gleichlautender Wörter (propter quaedam vocum discrimina) hie und da den Accent auf die letzte Sylbe setzen, wie z. B. bei der Präposition circum, damit sie nicht für den Accusativ von circus genommen werde, und bei den Wörtern quantum und quale, wo der Unterschied sein solle, daß sie in interrogativem Gebrauch auf der ersten, in relativem auf der letzten Sylbe betont werden. Also hier wieder dasselbe, was uns bei der vorigen Klasse schon vorgekommen ist, die grammatische Liebhaberei der Distinctionen, um jede irgend amphibolische Form gegen Verwechslung sicher zu stellen. Aber ist es auch glaublich, daß man um dieser pedantischen Aengstlichkeit willen je im wirklichen Leben eine so unnatürliche Aussprache wie qualé und quantúm sollte angenommen haben? — Das Gebiet, wo der willkürlich gemachte Grundsatz hauptsächlich zur Anwendung gebracht wurde, war das der Präpositionen und Adverbien. Was die ersteren betrifft, so hatte man zunächst nur bei einem Theile Anlaß, sie durch den Ton von andern gleichlautenden Formen zu unterscheiden (wie bei circum, pone, ergo); man dehnte aber die abweichende Betonung auf alle aus, weil als weiterer Grund für die Grammatiker die Analogie der griechischen Präpositionen hinzukam (Priscian inst. gramm. XIV, 1. 6). Hiernach sollte denn also accentuirt werden: anté, apúd, ergó, poné (Martianus Capella meint sogar: ponê); mit Acut auf der ersten Sylbe nur im Falle der Anastrophe, wie z. B. maria omnia circum. Dabei ist jedoch zu bemerken, daß die grammatische Regel bloß der Präposition an sich, als vereinzeltem Worte galt; im Zusammenhang der Rede ließ man den auf die letzte Sylbe gesetzten Acut in den Gravis übergehen (Prisc. l. l.) und schloß sich damit dem allgemeinen usus an. Denn der Römer hatte überhaupt die Gewohnheit, daß er die Präposition ohne eigenen Accent mit dem regierten Worte zusammensprach, oder nach dem Kunstausdruck, daß er ihr den Gravis gab.

Bei den Adverbien war es wieder ausschließlich das Prinzip der Unterscheidung, wornach man die Regel bestimmte. Diejenigen, welche mit andern Formen übereintreffen, wie male, falso, istic, illic etc. (Prisc. de accent. 7, 47) sollten zum Unterschiede den Ton auf der letzten Sylbe haben. So gewiß nun das auch nur zu den grammatischen Subtilitäten gehört, so wird es doch sogar in weiterer Ausdehnung da und dort noch immer beobachtet. Denn es besteht, so viel ich weiß, in vielen unsrer Schulen die Tradition, daß nicht nur:

unâ, aliâs, feré, sondern auch: palám, simúl, procúl etc. zu sprechen sei. Mit einem Worte, es ist eine nicht seltene Schulpraxis, bei allen Adverbien den Ton auf die letzte Sylbe zu legen. Das sollte aber um so mehr unterlassen werden, als es in einem offenbaren Irrthum seinen Ursprung hat. Denn es ist diese Betonungsweise nur dadurch aufgekommen, daß in den älteren Drucken allem richtigen Gebrauche zuwider auf die Endsylbe der Adverbien, die vom Circumflexe verschont blieben, der Gravis gesetzt und dieser sofort, wie bei'm Griechischen, als Acut gesprochen wurde.

Bei den Präpositionen und Adverbien also können wir die von den Grammatikern aufgebrachte Anomalie nicht für begründet ansehen. Nun führen sie aber auch den weiteren Fall an, daß Verkürzung eines Wortes den Ton auf die Endsylbe ziehen könne, sofern der Vocal, welcher in der penultima des ursprünglichen Wortes den Accent hat, ihn am Schluße des verkürzten behalte, wenn er selbst unverändert bleibe (Prisc. inst. gr. VII, 5. 18). Beispiele dafür: die contrahirte Form der dritten Person sing. des Perfects der 4ten Conjugation, wie audit und munit für audivit und munivit; ferner die gentilia auf —as (Arpinas) nebst den gleichgebildeten Wörtern wie primas, nostras etc., weil diese ursprünglich den Nominativ Arpinatis, nostratis u. s. f. gehabt haben (Prisc. de acc. 7, 46. de XII verss. Aen. 3, 38. 13, 212), woraus dann weiter auch; tribunâl, cervicâl und Aehnliches folgen würde. Die Möglichkeit und Rationalität der fraglichen Regel an sich wird nun allerdings nicht anzufechten sein: ob sie aber auch außer der Schule im wirkichen Leben zur Geltung gekommen, das lasse ich dahingestellt. Um so weniger dagegen nehme ich Anstand zu behaupten, daß die bei uns herrschende Gewohnheit, die verkürzten Genitive des Pluralis der ersten und zweiten Declination, wie coelicolum, terrigenum, deum, nummum, auf der letzten Sylbe zu circumflectiren verwerflich ist. Den deutlichsten Beweis dafür gibt Quintilian I. 6. (Bip. I. p. 50), wenn er von den grammatischen Rigoristen, welche nirgends eine ungewöhnliche Form zulassen wollen, sagt: iidem centum millia nummum, et fidem Deum, ostendant duplices soloecismos esse, quando et casum mutant et numerum. Denn da es hiernach geschehen konnte, daß man jenes nummum und Deum für den Accusativ des Singularis nahm, so folgt unmittelbar, daß die Aussprache im einen Fall wie im andern die gleiche sein mußte, nur etwa mit dem Unterschied, welcher sich durch kürzere oder gedehntere Pronunciation der Endsylbe ausdrücken ließ. Es ist in Absicht auf den Accent eine ganz indifferente

Frage, wie man diese verkürzten Genitive zu erklären habe, ob unmittelbar aus dem Griechischen, ob als Uebergang aus der schwachen Declination in die starke, ob als Syncope oder als eigentliche Contraction (wofür der von Cicero or. c. 46 in dieser Beziehung gebrauchte Ausdruck contrahere doch wohl nicht entscheidend ist): der Circumflex auf der Endsylbe bleibt immer eine unberechtigte Neuerung. Ebenso steht es mit einem ähnlichen Falle mit der Aussprache: paterfamiliâs, die, wenn auch nicht in den Lehrbüchern, doch in der Schulpraxis oft genug vorkommt: sie hat keinen haltbaren Grund für sich und sollte deßwegen aufgegeben werden.

Außer dem bisher Angeführten ist endlich als etwas Singuläres zu bemerken, daß nach Priscian die Zusammensetzungen von facere, bei welchen dieses Verbum im Activ den Ton auf der Stammsylbe behält, in den entsprechenden passiven Formen gleichfalls auf der Stammsylbe (also auf der letzten des Wortes) betont werden sollen (inst. gr. VIII, 7. 35: calefio, calefis, calefit, tepefio, tepefis, tepefit finales servant accentus in secunda et tertia persona, quos habent in simplicibus). Wie es sich nun damit verhalten möge, so steht für's Allgemeine das Resultat fest, daß auch die Regel, welche den Accent im mehrsylbigen Worte auf die antepenultima und penultima beschränkt, höchstens in wenigen seltenen Fällen eine Ausnahme erleidet. Denn der Umstand, daß eine solche bei den Interjectionen hie und da vorkommt, ist kaum in Berechnung zu nehmen, weil sich das im Grunde von selbst versteht, daß diese Naturlaute von der Strenge des Accentgesetzes eximirt sind.

(Fortsetzung folgt.)

Weg der 10,000 unter Xenophon vom Uebergang über den Zab-Fluß an.

Nach „Layard Ninive und Babylon."

Wir schicken die Begriffs-Bestimmung einer Parasange voraus. Parasange, heut zu Tage in Persien Farsang oder Farsakh, ist verschieden von der Beschaffenheit des Landes. Im mittleren Persien beträgt sie etwa 4 englische Meilen, in den westlichen Gegenden von Persien, wo die Wege schwierig, und in Mesopotamien und Arabien, wo die Kameele die gewöhnlichen Lastthiere sind, kaum mehr als 3 Meilen. Die Parasange gleicht einer unserer Stunden: z. B. die Entfernung von Larissa (Nimrud) und Mespila (Kujurdschik) wird von Xenophon auf 6 Parasangen angegeben; ebensoviele Stunden

nehmen heut zu Tag die türkischen Postbeamten an (18 englische Meilen.)

Die Stelle, wo die Griechen über den großen Zab giengen, läßt sich genau bestimmen. Sie ist noch heut zu Tag die wichtigste Furth für diesen Theil des Flusses und etwa 25 Meilen von der Vereinigung des Tigris mit dem Zab entfernt. Oberhalb dieser Stelle können sie den Fluß nicht wohl überschritten haben, da das Bett des Flusses tief und zwischen hohen felsigen Ufern eingeengt ist. Ein kurzer Marsch von 3 Stunden brachte sie nach Larissa. Von da zogen sie nach Mespila. Von Mespila marschirten die Griechen 4 Parasangen und machten wahrscheinlich Halt in der Nähe des heutigen Dorfes Batnai, wo vor Zeiten eine Stadt lag. Eine Menge alter Erdhügel, die um Batnai herumliegen, bezeichnen die Ueberreste der Ortschaften, wo die Griechen einen reichlichen Vorrath von Lebensmitteln fanden. Sie konnten nun entweder die Ausläufer des Gebirges umgehen, indem sie den Khabur nahe bei seiner Vereinigung mit dem Tigris überschritten, oder den schwierigen Weg über den Gebirgspaß einschlagen, um zum heutigen Zakko zu kommen. Sie wählten das letztere, wahrscheinlich um über eine Brücke oder auf einer Fähre über den Khabur zu kommen, denn es war Winter und die Flüsse waren deßhalb angeschwollen. Daß Xenophon den breiten reißenden Khabur nicht nennt, ist ein Beweis, daß die Local-Angaben nicht auf systematische Genauigkeit Anspruch machen können.

Die Entfernung von Batnai nach Zakko beträgt nach der türkischen Post 20 Stunden. Die Griechen erreichten Zakko am 5. Tag: sie marschirten also Tagmärsche von 4—5 Stunden.

Von Zakko brauchten sie 4 Tagmärsche bis an die hohen Gebirge Kurdistans. Daß sie am ersten Tag nach einem Marsch von 60 Stadien (etwa 9 englische Meilen) Halt machten, kam wohl daher, daß sie den Hazel, einen Nebenfluß des Khabur, zu überschreiten hatten. Xenophon sagt, als sie am Fuß des Gebirges angekommen waren: „Sie kamen an eine Stelle, wo der Tigris sowohl wegen seiner Breite als auch wegen seiner Tiefe durchaus nicht zu überschreiten ist; kein Weg war zu sehen, und die schroffen Gebirge der Karduchier hiengen über den Fluß." Ueberdies waren die steilen Pässe bereits von den Persern besetzt. Xenophon warf nun den Feind von der ersten Bergreihe, und kehrte zu der Hauptmacht des Heeres zurück, die in der Ebene stehen geblieben war. Dieß muß in der Gegend von Furduk gewesen seyn. Persische Gefangene sagten aus, es gebe von hier aus 4 Wege: einmal den, welchen die Griechen hergekommen

waren, dann den über die Ebene von Zakko nach Susiana und Ecbatana, weiter führe eine Straße nach Westen über den Tigris, durch die cilicischen Thore nach Lydien und Jonien, endlich über die Gebirge der Karduchier. Obwohl die Stämme, durch deren Gebiet man auf dem letzteren Weg ziehen mußte, berühmt waren wegen ihrer Tapferkeit und wegen ihrer kriegerischen Sitten, entschlossen sich die Griechen, diese Richtung einzuschlagen, weil sie auf diesem Weg nach Armenien kamen, wo die Ortschaften und Lebensmittel in hinlänglicher Menge vorhanden, und weil sie von Armenien aus einen Weg nach dem Meer wählen konnten. Die Carawanen ziehen entweder durch die Ebene von Kherzan nach Diarbekir und von da über die Gebirgspässe nach Kharput, oder über Bitlis. Zu jener Zeit gab es keinen Weg nach Armenien, namentlich im Winter, außer durch das Thal des Bitlis.

Die Griechen kamen auf ihrem ersten Tagmarsch über die karduchischen Gebirge wahrscheinlich in die Nähe von Funduk. Von hier aus hatten sie etwa 10 Parasangen bis zu der Ebene, durch welche der östliche Arm des Tigris fließt: aber der Weg am Fluß hin war in dieser Jahreszeit ganz ungangbar. Sie mußten sich deßhalb den Weg über die Pässe erkämpfen und brauchten 4 Tage, um den Centritis oder östlichen Tigris, der die Gewässer der Flüsse von Bitlis, Sert und Bohtan in sich vereinigt, zu erreichen. Der Strom war aber wegen seines reißenden Laufs und wegen seiner Tiefe schwer zu durchschreiten, und am jenseitigen Ufer von dem vereinigten Heer der Armenier, Mygdonier und Chaldäer besetzt. Endlich wurde weiter oben eine Furth entdeckt, wo man übergieng. Dieß kann nicht weit von Tilleh gewesen seyn, da der Fluß, zwischen felsigen Ufern eingeengt, weiter hinauf keine Furth mehr hat.

Die gangbarste Straße hätte dem Ufer entlang nach Bitlis geführt: aber da wegen der häufigen Einfälle der Karduchier die Ortschaften verödet waren, mußten sich die Griechen westwärts wenden, um Lebensmittel und Wohnungen zu finden. Sechs Tagmärsche, jeder von 5 Parasangen, brachten sie an den kleinen Fluß Teleboas. Dieser war ohne allen Zweifel der Fluß von Bitlis, nicht der Kara Su, da dieser 40 bis 50 Parasangen von Tilleh entfernt ist. Nachdem die Griechen das niedere Land von Kherzan hinter sich hatten (Xen. „eine Ebene mit abwechselnden leicht zu ersteigenden Hügeln"), mußten sie sich etwas östlich wenden, um das Thal von Bitlis zu erreichen, da unübersteigbare Gebirge das Vorrücken gegen Nordwest hin unmöglich machten. Sie kamen wahrscheinlich etwas unter

der Stelle, wo die Stadt liegt, an den Fluß; damals mögen, wie noch jetzt, viele Dörfer in der Nähe seiner Ufer gelegen seyn.

Nachdem Xenophon das Thal von Bitlis hinter sich hatte, wandte er sich westwärts, und ließ den See Wan, der ihm durch eine niedrige Bergkette verdeckt blieb, zur Rechten. Er zog am Fuß des Nimrud Dagh hin, gieng durch eine dicht-bevölkerte, reich mit Lebensmitteln versehene Ebene, die noch jetzt diesen Anblick darbietet, und hatte hie und da verschiedene Bergketten zu übersteigen. In 6 Märschen gelangte er an den Euphrat; den Marsch zu 5 Parasangen gerechnet, giebt dieß die Stundenzahl, die man auf der Heerstraße von Bitlis bis an den Euphrat braucht. In der Nähe von Karaghal führt die Straße über den Fluß.

Etwa 20 Parasangen vom Euphrat lagerten die Griechen an einer heißen Quelle: diese kann man wieder auffinden in einer der vielen heißen Quellen, die es in dieser Gegend gibt. Wahrscheinlich zogen sie auf dem Weg, den noch jetzt die Carawanen einschlagen, durch die Ebenen von Hinnis und Hassan Kalah.

Eine schwierige Frage bleibt noch die Bestimmung der Flüsse Phasus und Harpasus, die nach Xenophon 25 Parasangen von einander entfernt seyn sollen. Da in der Nähe von Erzerum keine Flüsse von der Beschaffenheit der von Xenophon erwähnten zu finden sind, können sie unmöglich ihren Weg westwärts gegen Erzerum hin genommen haben. Ueberdieß kamen die Griechen an hohe Gebirge und erblickten das Meer zum erstenmal, als sie 20 Parasangen von Trapezunt entfernt waren. Hätten sie eine der 3 Straßen eingeschlagen, die nach Erzerum führen, so konnten sie den Eurinus erst nahe bei Trapezunt sehen, in einer Entfernung von 6—8 Parasangen von dieser Stadt. So ist denn das wahrscheinlichste, daß die Griechen, nachdem sie den Euphrat hinter sich hatten, entweder bedeutende Umwege machten, und der Meeresküste täglich nur um ein geringes näher rückten, oder daß Xenophon die Zahl der Parasangen unrichtig angibt. Der Harpasus muß der Pascheruk, der Phasus entweder der Aras oder der Kur seyn: wären sie in gerader Richtung marschirt, so würde auf keinen Fall die Entfernung, wie sie Xenophon angibt, auf diese Flüsse passen. Der h. Berg Theches, von welchem aus die Griechen zum erstenmal das Meer erblickten, ist zwischen Batum und Trebisond zu suchen, da sie am Pascheruk hin zogen, dessen Thal aber verließen, ehe es an die Stelle des heutigen Hafens am schwarzen Meer kam.

M. P.

Eine weitere Bemerkung zur Preisaufgabe in Nro. 6 des Correspondenz=Blattes.

Zu der von Herrn Prof. Dr. Reuschle in Stuttgart in Nro. 8 des Correspondenz-Blattes gemachten Bemerkung zu der geometrischen Preisaufgabe in Nro. 6 d. Bl. erlaube ich mir noch beizusetzen, daß, wenn eine elementare Lösung der von ꝛc. Reuschle allgemeiner gefaßten Aufgabe (S. 128 des Corr.-Bl., Linie 4—9 oben) möglich wäre, zugleich auch das alte bekannte Problem der Trisektion des Winkels eine glückliche (elementare) Lösung gefunden hätte. Ein specieller Fall von der Auflösung der obigen Reuschle'schen Aufgabe würde nämlich jenes Problem auf folgende Weise lösen.

Es sey A C B der gegebene, in 3 Theile zu theilende Winkel, (ich nehme ihn spitz und um ein Weniges kleiner, als ein Rechter, was ich wegen der Zeichnung der Figur bemerke) beschreibe von der Spitze C mit einem beliebigen Radius einen Kreisbogen, so daß das zwischen den Schenkeln des Winkels liegende Stück desselben A B der zum ∠ A C B gehörende Kreisbogen ist. Man verlängere diesen Kreisbogen über A hinaus so weit, bis er die Verlängerung von Schenkel B C in F trifft, wodurch der Halbkreis B A F entsteht. Halbire nun den ∠ A C B und errichte auf der Halbirungslinie C D (D ist Halbirungspunkt des Kreisbogens A B) in C einen Perpendikel C E, welcher den Halbkreis in E schneidet. Ziehe vom Punkte F eine gerade durch die Linie C E in G durchgehende Linie F H an den Bogen A B der Art, daß das durch die Linie C E abgeschnittene Stück derselben G H dem Radius gleich sei. Dann theilt der zwischen A und B fallende Punkt H den Kreisbogen A B so, daß Bogen A H $= \frac{1}{2}$ H B $= \frac{1}{3}$ A B ist. (Man erkennt leicht, daß dieß ein specieller Fall von jener Aufgabe ist; die Sehne vertritt hier der Radius C E und die gegebene Länge ist der Radius des Kreises.

Zum Beweise ziehe die Geraden C H, A F und ferner den Perpendikel H I auf C E; es ist nun aus leicht einzusehenden Gründen auch A F ⊥ C E, somit A F ∥ H I ∥ C D, woraus folgt, daß ∠ A F H = F H I und ∠ I H C = H C D ist (weil Wechselwinkel). Nun ist aber ∠ F H I = I H C, weil △ G H C gleichschenklig ist (da G H = C H), somit ist ∠ A F H auch = H C D; es ist aber A C H als Centriwinkel doppelt so groß als ∠ A F H, daher ∠ A C H = 2 ∠ H C D, weßhalb Bogen A H = 2 H D ist, d. h. H D $= \frac{1}{3}$ A D, woraus sich auch ergibt, daß A H $= \frac{1}{2}$ H B $= \frac{1}{3}$ A B ist. (Es ist leicht einzusehen, daß diese Auflösung für alle Winkel, seien sie spiz oder stumpf, oder hohl, dieselbe bleiben würde.)

Wenn man daher von F aus eine in G durch CE so geschnittene Gerade ziehen könnte, daß GH dem Radius gleich würde, so wäre das Problem elementar, d. i. auf Euklideischem Boden gelöst. Aber das fatale „Wenn."

Scheer, im September 1856. Dr. Jordan Bucher.

Bemerkung der Redaction. Es wurden uns mehrere Auflösungen der „Preisaufgabe" in Nro. 6 eingesandt, von welchen jedoch die einen die Aufgabe unrichtig aufgefaßt hatten, andere die höhere Mathematik zu Hülfe nahmen. Der Herr Einsender der Aufgabe in Nro. 6 äußert sich darüber folgendermaßen: „Wenn man einmal über die Grenzen der Geometrie hinausgeht, dann habe ich längst eine einfache Lösung mit der Conchoide. Wenn man die gegebene Strecke, welche zwischen die Schenkel des Winkels gelegt werden soll, sich so bewegen läßt, daß sie immer durch den gegebenen Punkt geht, und einer ihrer Endpunkte auf dem einen Schenkel gleitet, so beschreibt der andere Endpunkt die Conchoide. Man sucht also die Schnittpunkte dieser Curve mit dem andern Schenkel, und die Sache ist fertig .... Vor einigen Tagen fand ich die Notiz, daß Nicomedes sich eben damit beschäftigte, und dadurch auf die Conchoide kam ꝛc." Hiezu fügen wir nur kurz in Beziehung auf vorstehenden Artikel die weitere Notiz, daß Nicomedes „das fatale Wenn" durch seine Conchoide beseitigte.

Eine bescheidene Frage.

Die beabsichtigte Realschul-Reform hat auf manchen Reallehrer den Eindruck gemacht, daß die Aktien seiner Sache durch Verwirklichung dieser Reform bedeutend sinken müßten; so fehlt es wohl auch nicht an Lehrern der lateinischen Schulen, welche in der gleichen Erscheinung ein Steigen der Aktien ihrer Sache erblicken. Ich gestehe offen, daß ich in beiden Beziehungen vom Gegentheil überzeugt bin.

Da sich in gewissen Fällen Manches besser unter vier Augen als vor der Oeffentlichkeit sagen läßt, so habe ich meine Ansicht über diese Angelegenheit dem Kultminister, Herrn Staatsrath v. Rümelin, schriftlich zugesendet. Einen Punkt aber glaubte ich dort weglassen zu müssen, weil er sich besser für das Correspondenz-Blatt zu eignen scheint; dieser Punkt hat eben die oben genannte Frage zum Gegenstand. — Daß das gesammte Realschulwesen als tief begründet in unserer modernen Bildung seinen Entwicklungsgang, wenn auch vielleicht in der nächsten Zeit auf Umwegen gehen werde, ist für mich eine eben so ausgemachte Sache, als daß beiderlei Anstalten nicht nöthig haben, sich feindlich oder hindernd in den Weg zu treten, wenn sie nichts anderes als das eigene wohlverstandene Interesse im Auge haben. — Ich würde nun einen großen Werth darauf legen, wenn

Männer von tiefer Einsicht auf Seite der lateinischen Schulen sich über die Frage aussprächen, ob die beabsichtigte Realschul-Reform sich wirklich mit dem wohlverstandenen Interesse ihrer Schulen vertrage? Natürlich müßten Anstalten, wie das Stuttgarter Gymnasium, wo die Mittel erlauben, für zweierlei Zwecke auch zweierlei Schüler-Classen einzurichten, aus dem Spiele bleiben.

Wie leicht man sich aber in vorkommenden Fällen täuschen könne, dafür erlaube ich mir ein Beispiel anzuführen; ein Artikel im schwäbischen Merkur sagte vor einiger Zeit, daß das Realschul-Wesen in's Stuttgarter Gymnasium Breche geschossen habe. Wäre ich als Reallehrer ein Kleingläubiger, so hätte mich ein solcher realistischer Siegesruf erschreckt, weil es ja, beim rechten Licht besehen, ein Breche-Schuß in's Realschul-Wesen ist, wenn das Gymnasium nebenbei auch Realschule wird und dadurch letztere überflüssig macht. Der Breche-Schuß in's Gymnasium kam erst hintenher im Staatsanzeiger und zwar in dem Artikel, welcher den Vorwurf eines solchen Schusses zurückweisen wollte. Wenn nehmlich durch theilweise Umwandlung des Gymnasiums in eine Realschule der humanistische Charakter nicht geändert wird, so ist damit die Ebenbürtigkeit des Real-Lehrstoffs in einer Weise anerkannt, die von um so größerem Gewicht ist, als dieses Zeugniß von sehr hoch angesehener Seite kommt.

Reutlingen. G. Fr. Kieß.

Ankündigung.

Auf das Jahr 1857 beabsichtigen wir den **Amtskalender für evangelische Kirchen und Schulen** abermals erscheinen zu lassen, im Fall so viele Bestellungen eingehen, daß die Druckkosten gedeckt werden.

Es wird bei den Notizen, wie gewünscht wird, auch auf die lateinischen und Realschulen Rücksicht genommen werden.

Dem Wunsch, durchschossene Exemplarien, Ruck und Eck in Leder, erhalten zu können, wird ebenfalls entsprochen. Preise: roh 14 kr., geheftet 15 kr., geheftet und durchschossen 18 kr.

Von den früheren Jahrgängen 1853 mit der synoptischen Uebersicht über die Leidensgeschichte; 1854 mit dem Bibelkalender; 1855 mit dem Lehrplan für die Werktagsschule; 1856 mit dem Lehrplan für die Sonntagsschule, werden Exemplarien in herabgesetztem Preis zu 10 kr. abgegeben.

Die Bestellungen bitten wir uns bald frankirt zukommen zu lassen.

Darmsheim, Stammheim, } 1. Juli 1856. Pfarrer Süskind. Pfarrer Werner.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Derwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

September № 9. 1856.

Ueber die Stellung des Adjektif im Französischen.

Ein für den Unterricht im Französischen eben so wichtiger als für den Schüler schwieriger Abschnitt der Grammatik ist unstreitig die Lehre von der Stellung des attributiven Adjektif. Die grammatischen Bearbeitungen dieser Sprache zeigen darüber so wenig Klarheit und Uebereinstimmung, daß man diesen Abschnitt auf ganz verschiedene, oft fast entgegengesetzte Weise behandelt findet. Meistens ist überall nur ein Aggregat von einzelnen, äußerlich an einander gereihten Regeln gegeben, selten zeigt sich ein Streben nach prinzipieller Behandlung der Frage. Selbst solche Grammatiker, die ganz besonders befähigt sein sollten, genügende Auskunft zu ertheilen, und die es sich gerade zum speziellen Vorwurf gemacht haben, die Deutschen, überhaupt les étrangers, über ihre Sprache und deren Nuancen zu belehren, wie z. B. die Grammaire française à l'usage des Allemands par Borel machen keine Ausnahme, ja gestehen mit naiver Offenheit, daß es fast unmöglich sei d'en faire un principe absolu: es gebe wenige grammatische Fragen, „qui prêtent plus à l'arbitraire," als diese: eine genügende Lösung der Frage fehle ganz, sie sei aber auch ganz besonders schwierig: man könne sich nur an den Sprachgebrauch halten, dieser aber beruhe in unzähligen Fällen (— dans des milliers de cas) auf den Gesetzen der „harmonie"; diese Gesetze den étrangers zu erklären, sei um so schwieriger, als die Franzosen sich darüber selbst nicht die genügende Rechenschaft geben können, und das Ohr der Fremden dafür nicht allzu empfänglich sei. — Das ist nun freilich ein für den lernbegierigen Fremdling trostloses Prognostikon, wenn nach Aufstellung von einer Masse von Regeln ihm zum guten Ende gesagt wird, daß er damit zwar im Allgemeinen Etwas von der zu lernenden Sprache verstehe, aber in die nuances délicates de la pensée, exprimées par la place de l'adjectif nicht ganz eingeweiht werden könne, weil ihm eben die Kenntniß des usage und der lois de l'harmonie abgehen muß, so lange er étranger bleibt. Indessen kommt es da, wo man es nur mit dem eigentlichen Schulunterricht zu thun hat, am Ende auch gar nicht darauf an, den Schüler in alle jene Feinheiten und eleganten Nuancirungen dieses Idiom's einzuführen; aber wohl ist es für die Schule und ihren Un-

Accent und rhythmischer Ausdruck, sagt er, entscheiden im Ganzen: es waltet die Neigung vor, das Adjectif nachzusetzen. Dieß sind offenbar zu subjective Bestimmungen, über die der Schüler sich nicht leicht klar werden kann. Bei der Lectüre eines französischen Abschnitts wird der Schüler wohl dahin gebracht werden können, daß er auf die Frage, warum das Adjectif in dem vorliegenden Fall vor oder hinter dem Substantif stehe, die Antwort gibt, weil es den rhetorischen Accent habe, oder weil es der Rhythmus verlange und umgekehrt. Bei der Uebertragung eigener oder fremder Gedanken in's Französische wird er unzähligemale rathlos dastehen, am Ende eben jene Neigung vorwalten lassen, das Adjectif nachzusetzen. Diez selbst erkennt den Mangel seines Princips an, wenn er sagt, da der accentuirte Begriff Inversion gestatte und das rhythmische Gefühl keine deutliche Vorschrift gebe, so sei die Stellung des Adjectif immer noch willkührlich; man sage gleich gut: une émotion douce und une douce émotion. Auch damit also ist dem Schüler kein fester Anhaltspunkt gegeben, wie und wohin er sein Adjectif nun eigentlich stellen soll.

Einer weitläufigeren Behandlung hat Buschbeck in seiner im Jahr 1854 erschienenen französischen Grammatik die Lehre von der Stellung des Adjectif unterworfen Cap. VI, S. 103—120, schon äußerlich betrachtet, für den Schüler fast zu weitläufig. Indessen lassen sich seine Bestimmungen kurz zusammenfassen. Soll das Adjectif ein wesentliches sein, so steht es v o r, soll es ein unwesentliches sein, h i n t e r dem Substantif. Wesentlich ist eine solche Eigenschaft, ohne die das Substantif nicht zu denken ist, unwesentlich diejenige, ohne die das Substantif ganz gut bestehen kann. Daraus folgt sogleich, daß der subjectiven Anschauung des Sprechenden stets die Freiheit gelassen ist, das Adjectif als wesentlich oder als unwesentlich hinzustellen. Ferner aber können nicht alle Adjectifs in wesentliche und unwesentliche eingetheilt werden, da das beistehende Substantif hier mit zu entscheiden hat; es muß Adjectifs geben, die zu dem einen Substantif gesetzt, etwas Wesentliches anzeigen, bei dem andern etwas Unwesentliches. Da ist nun offenbar der Willkührlichkeit Thür und Thor geöffnet; auf solch schwankendem Grunde kann doch wohl der Schüler sich nicht sicher bewegen sollen, wird doch diese Theorie zu ganz wunderlichen Behauptungen getrieben. So wird z. B. bemerkt, daß „schön“ eine dem Mädchen und der Frau wesentliche Eigenschaft sei, dagegen von der Gattin nur T r e u e als wesentlich prädicirt werden müsse. Demgemäß muß also der Franzose sagen: une belle fille, belle femme, aber une épouse belle, dagegen une fidèle épouse,

aber une fille fidèle, une femme fidèle. Ganz unwesentlich sei ferner die Eigenschaft „bucklig," da man die Frauen nicht in bucklige und geradegewachsene eintheilen könne, also müsse man sagen: une femme bossue; allein dennoch müßte auch bossu voranstehen, wenn es eine wesentliche Eigenschaft der Frauen ausdrücken sollte. Was mit solchen Behauptungen vollends für den Schüler gewonnen ist, ist selbstverständlich klar, und es ist kaum nöthig, darüber viel Worte zu machen, da die Grammatik selbst die Mangelhaftigkeit dieses a priori aufgestellten Princips damit anerkennt, daß sie sagt, um nun wirkliches Französisch zu sprechen, müsse man eben so viel als möglich in die Anschauungsweise und den Geist der französischen Nation eingehen und sich darnach richten. Um aber dieß zu ermöglichen, werden dann auch wieder in einem weiteren Abschnitt von etwa 10 §§. die einzelnen Adjectifs nach einander aufgezählt, wie sie bald vor, bald hinter dem Substantif stehen; jedoch wird überall die ausdrückliche Bemerkung hinzugefügt, daß man, je nachdem man sich die Eigenschaft denke, eben die Begriffe ganz anders stellen müsse, als in der Regel festgestellt wurde.

Da wir nun bis jetzt nirgends eine Theorie gefunden haben, welche die Frage ihrer Lösung näher brächte, so erlauben wir uns, auf die Gefahr hin, Manchem nichts Neues zu sagen und ebensoviel Widerspruch zu erfahren, als wir zu erheben wagten, einige Sätze zur Beurtheilung vorzulegen, die wir uns aus längerem Unterricht in der französischen Sprache abstrahirt haben und deren Anwendung dem Schüler, der einigermaßen mit Nachdenken arbeiten wollte, nicht schwer wurde. Was uns auf unsere Sätze führte, war die Erklärung eines ähnlichen attributiven Verhältnisses zwischen einem Substantif und dem dazu gehörigen Genitivus substantivus oder objectivus im Lateinischen. Wir fanden als den leichtesten Weg, dem Schüler die Unterscheidung beider Fälle zu ermöglichen, den, daß wir aus dem Substantif und seinem Genitiv einen eigenen Satz bilden ließen, der, wo der Genitivus als subjectivus aufzufassen, eine active, im andern Falle eine passive Form annimmt. Die Wortverbindung amor Dei zerfällt in die 2 Urtheile: Deus amat und Deus amatur. Aehnlich beruht die Verbindung eines attributiven Adjectif mit seinem Substantif auf einem in Gedanken fertigen Urtheil. Zwei Fälle lassen sich unterscheiden.

1) Entweder beruht ein so gebildetes Urtheil auf äußerer Wahrnehmung, Anschauung, Erfahrung, objectiver Gewißheit, allgemeiner Anerkennung; in diesem Fall steht im Französischen das attributive Adjectif hinter seinem Substantif. Z. B. la table ronde; daß der

in Frage stehende Tisch rund ist, kann nicht bestritten werden, da man seine Form ja sieht und der Begriff des Runden ein unbestrittener, allgemein ausgemachter ist. Ebenso le ciel bleu, le paysan français, le soleil levant, l'année passée, la semaine dernière, un homme honnête (Höflichkeit ist eine Eigenschaft, die einen äußerlich wahrnehmbaren Zug in dem Charakter des Menschen bildet und also, wo sie sich zeigt, nicht in Abrede gezogen werden kann), un vieillard aveugle, la viande tendre u. s. f.

2) Oder beruht ein solches aus attributivem Adjectif und Substantif gebildetes Urtheil auf subjectiver Anschauung, Erfahrung, Empfindung, so daß das Attribut von dem Einen dem Substantif beigelegt, von dem Andersdenkenden und Andersfühlenden demselben abgesprochen wird. In diesem Falle steht das Adjectif vor dem Substantif, z. B. le beau jardin, le grand homme, un petit pain, le premier jour, un riche propriétaire, un vrai conte etc.

Daraus folgt dann:

3) Daß auch solche Adjectifs, die sonst unter Nro. 1 fallen, in affectvoller Rede, wo das Gemüth des Sprechenden irgendwie angeregt und durch das Ungewöhnliche einer Sache afficirt erscheint, vor das Substantif treten, also namentlich in Ausrufungen, in pathetischer Rede, in ironischen Ausdrücken rc., z. B. quel bleu ciel! la tendre amitié, le vigilant chien, une affligeante nouvelle, le royal accusé (n. Louis XVI).

Anmerkung 1. Was von den eigentlichen Adjectifs gesagt ist, gilt, wie die Beispiele zeigen, auch von der die Stelle von Adjectifs einnehmenden Participes.

Anmerkung 2. Erweiterte Adjectifs stehen natürlich hinter dem Substantif; sie sind nicht mehr eigentlich Adjectifs, sondern verkürzte Attributivsätze, z. B. un pays fertile en pâturages, une université célèbre par le nombre et la science des professeurs. Eben so ist es mit quelconque.

Anmerkung 3. Merkwürdig bleiben Verbindungen, wie un petit homme und un homme petit, verglichen mit un grand homme und un homme grand — die indessen nicht häufig sind.

Anmerkung 4. In Betreff solcher Fälle, wie Borel Gr. Fr. pag. 109 Anm. einen anführt, daß man sagen könne, un roi fier, aber nicht un fier roi, wohl aber un fier monarque, l'orgueilleux roi, Fälle, deren es des milliers geben soll, müssen wir gestehen, daß wir daraus nicht recht klug werden können. Gibt es wirklich des milliers de tels cas, so müßte sich doch daraus eine Regel con-

struiren lassen und eine Grammatik zur Belehrung der étrangers müßte vor Allem es sich zur Aufgabe machen, diese Regel zu abstrahiren oder wenigstens die Fälle möglichst vollständig aufzuführen, damit der Lernbegierige sich möglicherweise selbst darüber in's Klare zu setzen versuchen könnte. Thut sie das nicht, und will sie es nicht thun, so wäre es fast besser, solche Bemerkungen zu unterdrücken und dem étranger keine Scrupel zu erregen, die er selbst sich nicht heben kann, zu deren Lösung man ihm aber auch nicht an die Hand geht.

Prüfungs-Aufgaben.

Landexamen von 1856.

Zur lateinischen Composition.

Gegeben von Hirzel.

Nach der Geburt Alexanders schrieb Philipp, so wird erzählt, sogleich einen Brief an den Philosophen Aristoteles, worin er ihm die Geburt eines Sohnes zu wissen that und sich gegen die Götter zum größten Dank verpflichtet bekannte, weil sie ihm einen Sohn zu seinen Lebzeiten hätten geboren werden lassen; in seiner Zucht und Schule, hoffe er, werde sein Sohn würdig des Thrones werden, der ihm bestimmt sey. Mit Recht findet es ein alter Schriftsteller für bemerkenswerth, daß Philipp, dieser mächtige und kluge König, der die Herrschaft über so viele Tausende von Macedoniern, Thraciern, Illyriern und Hellenen führen konnte, sich doch nicht für mächtig und klug genug hielt, um die Leitung des Einen Alexander zu übernehmen, sondern bescheiden vor dem Philosophen zurücktrat. — Philipp pflegte seinen Sohn stets dringend zu ermahnen, diesen Unterricht gewissenhaft zu benützen und die Lehren des Philosophen zu beherzigen, damit nicht auch Alexander, wie er, manches thue, was er einstmals zu bereuen habe. Wenn aber Alexander den Achilles glücklich prieß, an Homer einen Herold seiner Thaten gefunden zu haben, so kann er selbst glücklich und ein Liebling der Götter heißen, daß ihm dem reichbegabten und beglückten Königssohn ein Aristoteles als Erzieher von der Huld der Gottheit beschieden war.

Zur mündlichen Prüfung.

I. Abtheilung.

Multae classes Romanae e Sicilia atque ipso illo portu profectae erant. Sed nulla ante profectio tanti spectaculi fuit. Nam et bellum secundum priore ut atrocius Romanis videretur, cum quod in Italia bellabatur, tum ingentes strages tot exercituum simul caesis

ducibus effecerant: et Scipio dux partim factis fortibus, partim sua quadam fortuna converterat animos. Liv. 29, 26.

1) Orientirung des Schülers. Abfahrt der römischen Landungstruppen unter Scipio im zweiten punischen Krieg aus Lilybäum.

2) Lesen.

3) Wörterkenntniß.

4) Construction.

5) Uebersetzung.

6) Geographische Fragen: Sicilien, Inseln des Mittelmeeres, alte und neue Namen. Candia, Corcyra, Negroponte. Geschichtliche Fragen: Erster, zweiter punischer Krieg; Zeit; Schauplatz; caesi duces, strages exercituum.

7) Analyse des Satzes: profectio — spectaculum; Motivirung durch 2 Gründe; 2 Subjecte zu effecerant.

8) Lexicalisches und Wortbildung: profectae und provectae, profectio und profectus, proficiscor, isco, esco, asco und iscor, —ascor. Griechische Analogieen. Caesis, caedo, cado, cedo. (Bedeutung von ipse, ille, quidam; pronomina).

9) Grammatisches: tanti spectaculi, —o —o; genit. qualit.; (simul caesis, ablat. abs., oder simul praeposit.); clam, coram, palam, procul; priore warum nicht primo.

II. Abtheilung.

Ambigebant de principatu civitatis Corbis et Orsua cognati. Cum verbis disceptare Pompejus vellet ac sedare iras, ferro se certaturos professi sunt. Mortem in certamine quam ut alter alterius imperio subjiceretur praeoptantes cum dirimi ab tanta rabie nequirent, insigne spectaculum exercitui praebuere documentumque, quantum cupiditas imperii malum inter mortales esset. Liv. 28, 21.

Orientirung. Krieg des Pompejus in Spanien. Uebersetzung; Construction des Satzes mortem. Analyse.

Fragen. 1) Geographische: Hispania ulter. cit. europäische Halbinseln.

2) Geschichtliche: Krieg des Pompejus in Spanien; mit wem? andere Kriege des Pompejus; Zeit.

3) Wortbildung und Lexicalisches: documentum, Endung (Mittel zum docere); monumentum, munim., ornam., aliment.; spectaculum von specto, specio, species, composita; cognati, affines.

4) Grammatisches: Construction von quum causale, temporale histor.; quantum esset, abhängiger Fragesatz, modus, tempus, consecut. temp.; praeoptantes (Arten der Partic. Construction).

Lateinische Periode.

Gegeben von Hirzel.

In Hispania coortum ingens bellum conciente Mandonio: Scipionem, qui unus dux Romanis superesset, postquam in Italia gravius bellum urgeret, adversus Hannibalem arcessitum clamabant. Praeterquam quod nomina tantum ducum in Hispania Romani haberent, exercitum quoque veterem inde deductum: trepida omnia ut inconditam turbam tironum esse. Nunquam talem occasionem liberandae Hispaniae fore; servitum ad eam diem aut Carthaginiensibus aut Romanis, nec in vicem his aut illis, sed interdum utrisque simul. Pulsos ab Romanis Carthaginienses; ab Hispanis si consentirent pelli Romanos posse, ut ab omni imperio externo soluta in perpetuum Hispania in patrios rediret mores ritusque. Liv. 29, 1.

Zur griechischen Composition.

Gegeben von Klaiber.

Die Heloten waren Leibeigene derjenigen Dorier, welche als Eroberer Lakoniens sich in Sparta niedergelassen hatten und Spartiaten genannt wurden. Sie bebauten ihrer Herrn Güter, auf welchen sie auch mit Weibern und Kindern in Hütten wohnten. Die jedes Jahr gewonnenen Früchte wurden zwar als Eigenthum der Grundbesitzer angesehen, doch war es denselben mit einer Verwünschung untersagt, mehr als die Hälfte davon den Knechten abzufordern: von dem Uebrigen durften diese, was sie selbst nicht brauchten, verkaufen und so gelangte öfters ein Helote zu Wohlstand. Es war auch den Herren nicht erlaubt, einen ihrer Heloten zu tödten oder zu verkaufen. Aus dem Gesagten erhellt, daß die Heloten ihre Lage mit den Verhältnissen der meisten Leibeigenen Griechenlands nicht würden vertauscht haben und daß es ihnen besser gieng als vielen Negern in christlichen Häusern.

Arithmetische Aufgaben.

Gegeben von Reuschle.

1) Nachdem von einer Geldsumme ihr dritter und vierter Theil weggenommen worden war, blieben 15 fl. 10 kr. übrig, wie viel betrug dieselbe?

2) Wie viel Stunden sind vom 24. Februar 1848 Abends 6 Uhr bis zum 8. April 1856 Vormittags 10 Uhr, mit Rücksicht auf die Schaltjahre verflossen?

3) Wenn eine Arbeit, die bei 10 täglichen Arbeitsstunden vom 7. Mai bis zum 15. August (beide Tage einschließlich) dauert, am 10. Juli beschlossen sein soll, wie lange muß jeden Tag gearbeitet

werden? Dabei sind die Sonntage in Abzug zu bringen, nach der Regel, daß alle 7 Tage ein Sonntag stattfindet.

4) London hatte zu Ende des Jahres 1851 2361000 Einwohner und im ganzen Jahrzehnt 1841 bis 1851 betrug die Bevölkerungszunahme 17 Procent, d. h. je hundert Köpfe der Bevölkerung von 1841 hatten sich bis 1851 um 17 Köpfe vermehrt. Die neuesten Blätter versichern, daß im laufenden Jahrzehnt die Zunahme in demselben Maßstab fortschreite, wie viel Einwohner hat demnach die Stadt zu Ende des Jahres 1856? Und wie viel würde sie nach demselben Maßstab am Schlusse des Jahrhunderts (1899) haben?

Zum deutschen Aufsatz.

Gegeben von Hirzel.

Das Sprichwort „Hochmuth kommt vor dem Fall" soll nach seinem Sinne erklärt und durch Beispiele anschaulich gemacht werden.

Religions-Fragen.

Gegeben von Pettinger.

1) Welches sind die Haupt-Ereignisse zwischen dem Auszug der Israeliten aus Aegypten und ihrem Einzug in's gelobte Land? (Gesetzgebung hiebei besonders zu beachten.)

2) Was lehren der Catechismus und das Confirmationsbuch vom Gebete?

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Zur Philologie!

Stuttgart. Die verschiedenen, in neuester Zeit theils begonnenen, theils fortgesetzten Sammlungen geschätzter, von den namhaftesten Gelehrten (theils für die Zwecke der Lehrer, theils für die der Schüler) bearbeiteter Ausgaben

griechisher und römischer Autoren,

so weit dieselben bis jetzt erschienen und künftig noch herauskommen, und zwar:

1) Bibliotheca graeca, curant. Rost, Jacobs, Bremi, Dissen, Stallbaum, Wunder, Kühner et aliis.
2) Sammlung griechischer und lateinischer Autoren, herausgegeben von Crusius, Theiß, Billerbeck, Seebode, Möbius, Mühlmann, Wagner und Andern;
3) Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana; herausg. von Dindorf, Hermann, Halm, Dietsch, Klotz, Jahn, Weißenborn u. A.
4) Sammlung griech. und latein. Autoren im Urtext, mit gegenüberstehender deutscher Uebersetzung und Anmerk. von Hartung, Hauschild, Strodtmann u. A.
5) Ausgabe latein. und griech. Autoren von G. Aenoth. Koch;
6) Sammlg. griech. u. latein. Schriftsteller mit deutschen Anmerk. herausg. v. Haupt und Sauppe; unter Mitwirkung von Schneidewin, Westermann, Fäsi, Hertlein, Nipperdey, Ladewig u. A.
7) Griech. u. röm. Klassiker, bearbeitet von Bäumlein, Becker, Baiter, Eckstein, Meineke, Stallbaum u. A.;
8) Uebersetzungen der griechischen und römischen Dichter und Prosaiker; herausgegeben v. Tafel, Osiander und Schwab.
9) Neueste Sammlung griech. und röm. Klassiker, verdeutscht von den berufensten Uebersetzern. (Dr. v. Roth, v. Donner, v. Cleß, Eith, Schwegler, Haakh, Rieckher, Notter, Mörike u. A.)

sind stets in beliebiger Anzahl, sowohl im Ganzen als in den einzelnen Stücken zu finden auf dem

Bücherlager von

FERDINAND STEINKOPF,

(Kronprinz-Strasse Nro. 38.)

Osnabrück. In der **Rackhorst**'schen Buchhandlung sind erschienen und in Stuttgart durch

H. Lindemann

(Gymnasiumsstraße 8½),

sowie durch die **Wohler**'sche Buchhandlung in Ulm zu beziehen:

Lateinische Grammatik

für die drei unteren Gymnasial-Classen.

Vom Subconrector G. A. Hartmann.

2. verbesserte Auflage. 1856. (9 Bogen.) gr. 8. geheftet. 35 kr.

Druck und Expedition bei Berwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

October **№ 10.** **1856.**

Thema, welches die Candidaten, welche zur Professorats-Prüfung im Jahre 1857 zugelassen werden wollen, in lateinischer Sprache zu bearbeiten haben.

Quomodo Sophocles et Euripides traditis de rebus deorum et heroum fabulis usi sint, inquiratur.

Bemerkungen über Orthoepie in Bezug auf das Lateinische.

(Fortsetzung und Schluß.)

Nun entsteht aber noch die Frage, wie es mit Betonung der ursprünglich griechischen Wörter zu halten sei. In den gangbaren Lehrbüchern der Grammatik ist hierüber theils keine theils widersprechende Weisung gegeben. Man vergleiche z. B. Grotefend und Ramshorn in Beziehung auf diesen Punct: der eine sagt, die aus der griechischen Sprache entlehnten Wörter haben meistens den griechischen Accent behalten (philosophía, theoría etc.), der andere bemerkt, sie seien auf lateinische Weise accentuirt worden: philosóphia etc. In gewisser Art haben nun auch beide Theile Recht, nur der eine mehr als der andere, sofern doch immer das, was in der bessern Zeit gegolten hat, das Maßgebende sein muß. Dieses aber ist nicht die griechische, sondern die römische Art der Betonung gewesen. Man hatte anfänglich

daß ein Wort, dessen Form unverändert bleibt, für griechisch oder lateinisch angesehen und mithin auf die eine oder andere Art betont werden könne, sondern es scheint vielmehr für alle die Worte, die ohne Veränderung ihrer Form in's Lateinische übergehen, der griechische Accent gefordert zu sein, so daß hieraus nicht, wie Reisig meint (Vorlesungen §. 163), philosóphia sich ergäbe, sondern philosophía, nicht ídea, sondern idéa etc. Und wie soll sich nun bei diesem Widerstreit des ältern und späteren usus die Schule verhalten? Meines Erachtens ist es das Beste, dem früheren Gebrauche zu folgen und überall nach römischem Gesetze zu accentuiren; doch möchte den Stand der Sache angesehen die andere Methode nicht schlechthin zu verwerfen sein.

Im Uebrigen hat diese Frage ein practisches Interesse hauptsächlich nur für die Aussprache der Wörter, welche bei kurzer penultima im Griechischen auf dieser den Accent haben; im entgegengesetzten Falle, wenn bei langer penultima der griechische Accent auf der drittletzten Sylbe steht, ist er im Lateinischen immer, so lange das Verständniß für diese Dinge nicht völlig untergegangen war, auf jene (d. h. auf die lange penultima) gesetzt worden. Wenn es hierin bei den Späteren zum Theil anders gehalten wird, so steht dieß im Zusammenhang damit, daß sie durch den griechischen Accent verleitet die vorletzte Sylbe oft fälschlicher Weise verkürzt haben, wie denn mit solcher Verkürzung bei Prudentius: idŏlum, erĕmus, mathĕsis, bei Späteren auch blasphĕmus vorkommt (Voss. de arte gr. 2, 33).

Es möge hier gestattet sein, noch eine besondere Einzelheit aufzuführen: das Wort academia. Dieses wird bei uns bald so bald anders gesprochen, und beiderlei Betonung scheint durch Gewährsmänner gerechtfertigt zu sein: acadêmia durch Claudian (paneg. de Theodori cons. v. 94: in Latium spretis academia migrat Athenis), academía durch Cicero (de Div. 1, 13. 22: inque Academia umbrifera nitidoque Lyceo). In einer Frage dieser Art aber wird Cicero, obgleich kein Dichter wie Claudian, doch die größere Auctorität haben, und, was die Hauptsache ist, auch das griechische Ursprungswort zeugt für ihn; denn die beiden Formen: ἀκαδήμεια und ἀκαδήμια haben lange penultima.

Soviel über die Accentuation: nun ist in Kurzem noch die Quantität, von deren Beobachtung die Richtigkeit der ersteren abhängt, zu besprechen. Hier aber haben wir es mit einer im Vergleich zu dem einfachen Gesetze der Betonung viel complicierteren Sache zu thun; ja ich darf wohl hinzufügen, mit einer Sache, die auch dem Wohlgeübten je und je noch zu schaffen macht.

Der Puncte zwar, wo die Theorie selber zu keinem sichern Ergebniß führt, sind es auf diesem Felde im Ganzen nur wenige. Einer der nächstliegenden und von unmittelbarstem Interesse für die Schule ist der Fall mit dem Futurum exactum und mit dem Perfectum conj., wo von alter Zeit her über die Kürze oder Länge der penultima in der ersten und zweiten Person des Pluralis verschiedene Ansicht geherrscht hat (fuerĭmus, fuerĭtis oder: fuerīmus, fuerītis). Die alten Grammatiker sind hier getheilter Meinung: einige von ihnen (Voss. de arte gramm. 2, c. 21) nehmen bei dem Futur. exact. die Länge, bei dem Perf. conj. die Kürze als Regel an; andere dagegen (Valerius Probus und Servius) statuiren für beide tempora die Länge und leiten die Verkürzung, wo sie vorkommt, durchweg aus poetischer Licenz ab. Die Ansicht der ersteren entspricht genau dem Befunde der Dichterstellen, in welchen, soviel meines Wissens bis jetzt ermittelt ist, jene für den Gebrauch in der Poesie wenig geeigneten Formen vorkommen. Die erste und zweite Person plur. des Futur. exact. findet sich überhaupt siebenmal (Cic. off. 1, 12 aus Ennius, Catull. 5, 10. Ovid Met. 2, 516. 6, 357. ex Ponto 4, 5. v. 6. 16. 45), in fünf dieser Stellen mit Länge, in zweien mit Kürze; vom Perf. conj. nur einmal (Virg. Aen. 6, 514) und zwar mit kurzer Flexion (egerĭmus). Nun fragt es sich aber, ob das bemerkte numerische Verhältniß der Stellen, die für das Eine oder Andere sprechen, in dieser Sache wirklich den Ausschlag gibt. Abgesehen davon, daß es ein zufälliges Factum sein könnte, ist der Umstand zu beachten, daß die Formen, welche jene Flexionssylbe lang haben, mit einer einzigen Ausnahme (fecerimus bei Catull) solche sind, die ohne diese Verlängerung einen metrischen Gebrauch gar nicht zulassen würden (dederitis, transieritis, contigeritis). Und hiernach möchte es denn wohl zu verantworten sein, wenn wir bei dem bleiben, was in unsern Schulen das Gangbare und Vorherrschende ist, bei der Aussprache: fuérĭmus und fuérĭtis, welche die Analogie der Formen des einfachen Futurum: erĭmus, erĭtis für sich hat (s. Zumpt §. 165). Die Verlängerung, wo sie eintritt, ist wahrscheinlich unter einen Gesichtspunct zu stellen mit der Kürze in dedĕrunt, stetĕrunt, horruĕrunt etc., daher unter den Gesichtspunct, welchen Quintilian I, 6 init. mit den Worten bezeichnet: poëtas metri necessitas excusat.

Ein weiterer Punct, der vielleicht noch genauerer Untersuchung bedürfen möchte, betrifft die den griechischen Endungen —ειος —εια —ειον entsprechenden lateinischen —ius oder —eus etc. Obgleich der Regel nach dieses i und e begreiflicher Weise lang ist, so will es mir

doch scheinen, die Verkürzung desselben sei häufiger als man gewöhnlich annimmt. Es waren mehrere Gründe, die hiefür zusammenwirkten, vor Allem der Umstand, daß der griechischen Endung —ειος in sehr vielen Fällen die kürzere Form —ιος oder —εος zur Seite geht, oft auch die vorherrschende oder einzige ist (Ἑκτόρεος, Πλουτώνιος, Ἰξιόνιος), wie denn hieraus im Lateinischen unzählige Denominative mit kurzem —ius oder —eus entstanden sind: Agamemnonĭus, Tantalĕus, Tartarĕus, Tyndarĭus oder Tyndarĕus (letzteres der Form und Aussprache nach mit dem Namen der Person selber identisch). Ein unmerklicher Schritt weiter war es, wenn man sofort für die Latinisierung diese kürzere Nebenform postulierte, auch wo die vielleicht im Griechischen nicht wirklich vorkam, wie das etwa bei Inachĭus der Fall sein könnte. Ueberdieß aber trat als bedeutendes Moment hinzu, daß, wenn von dem griechischen Originale abgesehen wurde, eine im Lateinischen selbst vorliegende mehrfache Analogie geeignet war, auf Kürze der fraglichen Endung hinzuleiten. Dieser einheimischen Analogie entsprach es, wenn der römische Dichter den selbständig gebildeten Denominativen dieser Art kurze Quantität gab: Herculĕus, Romulĕus, Caesarĕus, Neptunius, wobei er dann allerdings die Freiheit hatte, nach Maßgabe des griechischen —ειος auch die lange Endform anzuwenden: Neroneus etc. Auf Beispiele der Art, wie das bei Lucilius vorkommende: Isocratĭus (Gellius N. A. 18, 8) ist nun freilich kein Gewicht zu legen — denn der genannte Dichter nimmt es auch sonst nicht sehr genau in solchen Dingen und die kürzere Grundform —ιος kann hier nicht postuliert werden, weil —ειος durch den Stamm selber gegeben ist —; aber in andern Fällen, wo die lange Quantität als nothwendig und allein geltend angenommen wird, muß ich mich zu einigem Zweifel bekennen. So bei dem von Cicero (Verr. II, 21) nach griechischer Norm gebildeten Marcellea (—ia). Die Aussprache mit langem i ist hier ohne Frage die correctere; aber die andere: Marcellĭa, wie sie von Priscian de accent. 3, 15 angegeben wird, möchte nach den obigen Bemerkungen immerhin auch zuläßig sein. Das Gleiche scheint mir von gynaeceum zu gelten, das bei Plautus (Mostell. III, 2. 72) und wohl auch bei Terenz (Phorm. V, 7. 23) mit kurzer Endung gebraucht ist; für das ähnliche paedagogium haben wir, soviel ich weiß, leider keine Auctorität; ich kann es deßwegen nur als schüchterne Vermuthung aussprechen, daß dieses gleichfalls die Verkürzung zulassen möchte, die zwar ganz gegen die Regel eintreten würde, aber unter der gleichen Bedingung wie bei gynaeceum, nämlich als in einem vielsylbigen Worte, in welchem die lange

antepenultima sich dazu hergibt, die Endung zu tragen, und unter dem Einfluße der vorschwebenden Analogie ähnlicher Wörter wie armarium, corollarium, diribitorium etc.

Doch es ist nicht meine Absicht, auf das Theoretische der Sache weiter einzugehen: die prosodischen Regeln sind viel zu mannigfaltig, viel zu sehr mit Ausnahmen durchflochten, als daß eine kurze Erörterung möglich wäre; auch hat am Ende der Zweifel über irgend einen vereinzelten Punct ungleich weniger auf sich als daran gelegen ist, daß im Allgemeinen in dem, was fest und sicher steht, die prosodische Genauigkeit mit der rechten Sorgfalt beachtet und betrieben werde. Hier fehlt nun aber an vielen Orten die wirksame Zuhilfe, die man sonst an den Verseübungen hatte, ein Exercitium, das ich nicht aus diesem Grunde allein, sondern auch sonst noch aus manchen andern Gründen zurückwünschen möchte. Das bekannte: poëta nascitur, non fit, thut hier gar nichts zur Sache; denn die eigentliche Poesie ist etwas völlig Untergeordnetes, ein accidentieller Nebenpunct bei den fraglichen Uebungen. Aber wenn auch derjenige, welchem „ein Vers gelingt in einer gebildeten Sprache," um deßwillen noch kein Dichter ist und nicht meinen soll einer zu sein, so hat er denn doch wohl etwas voraus vor dem, welchem keiner gelingen will, nämlich den Formsinn, die Gestaltungsgabe, die Fähigkeit, einen abstracten Gedankeninnhalt in's Concrete umzusetzen, zu explicieren und flüssig zu machen. Das ist es vornämlich, wozu die Verseübung anleiten soll, und auf dieses Ziel gerichtet, in dieser Weise zweckmäßig behandelt, bildet sie ein Pensum so ansprechend und lohnend wie irgend ein andres.*) Indessen habe ich es mit der Sache hier nur insoweit zu thun, als die Sicherheit im Prosodischen dadurch gefördert wird, und in dieser Beziehung scheint es mir unzweifelhaft, daß mit dem Aufgeben jener Uebungen ein schwer zu ersetzendes Hilfsmittel verloren geht. Oder werden wohl die Quan-

*) Die neuere Zeit scheint den lateinischen Verseübungen wieder mehr Gunst zuwenden zu wollen. So hat in der Philologen-Versammlung zu Hamburg die Beibehaltung, beziehungsweise Wiedereinführung derselben bedeutende Vertreter gefunden (Jahn'sche Jahrbücher 1856. 2). Die lehrreichen Mittheilungen „des älteren Schulmannes an den jüngeren" im dießjährigen Juni-Hefte des Correspondenz-Blattes stellen sich jedenfalls nicht auf die Gegenseite. Wir lesen zwar dort, das Fertigen lateinischer Verse könne, so wünschenswerth es wäre, als eine Uebung für alle nicht wieder hergestellt werden, aber dieß ist nun eben vom empirischen Standpuncte aus gesagt im Hinblick auf entgegenstehende Hindernisse und Schwierigkeiten, die allerdings nicht zu verkennen sind.

titätsregeln ohne die Anwendung ebenso wie mit dieser sich einprägen lassen? Ja, wird es nun nicht erst ein recht peinliches Geschäft werden mit der rein abstracten Behandlung der Regeltheorie und der zahllosen Anomalieen oder Discrepanzen, die alle auch ihren Anspruch auf Berücksichtigung haben? Es ist dieß kein Stoff, der nur so nebenher und gelegentlich, etwa beim Lesen der Dichter, mit Fingerzeigen und Zwischenbemerkungen, könnte abgemacht werden. Ohne gründliche Durcharbeitung desselben ist nicht auszukommen; im Uebrigen aber muß freilich bei der Lectüre, der prosaischen wie der poetischen, die stete genaue Beachtung des prosodischen Punktes das Ihre thun.

Vor Allem wird es dabei nöthig sein, die Schüler anzuhalten, daß sie im Lesen überhaupt, auch da, wo die Quantität auf den Accent keinen Einfluß hat, der Kürze und Länge soviel möglich den rechten Ausdruck geben. Die Römer sind hierin außerordentlich exact gewesen: sie machten nicht nur einen sehr merklichen Unterschied im Sprechen solcher Wörter wie pālus (Pfahl) und pălus (Sumpf), mālus (Mastbaum) und mălus (böse); sondern sie drückten auch in der Kürze und Länge selber verschiedene Grade aus. (Prisc. inst. gr. II, 2. 12., zu vergl. Voss. de arte gramm. 2, 12, wo der Satz ausgeführt wird: brevibus esse syllabas breviores et longiores longis). Die Genauigkeit gieng soweit, daß, wie aus Cicero or. c. 48, 159 und aus Gellius 2, 17 zu ersehen, bei compositis mit in und con diese Vorsylben, je nachdem dieser oder jener Consonant darauf folgte, mit verschiedener Quantität gesprochen wurden. Auf solche Akribie nun müssen wir zum voraus verzichten, da es unserem Organe kaum möglich ist, auch nur den Unterschied der Kürze und Länge überhaupt immer richtig und deutlich zu bezeichnen. Aber manche Fehler lassen sich doch ohne zu große Schwierigkeit beseitigen. Man gestatte nicht, daß gewisse einsylbige Wörter, deren Vocal lang ist (z. B. sol, ver, fur, jus, plus), mit Verdopplung des folgenden Mitlauts kurz, andere, die einen kurzen Vocal haben (wie ab, ad, ob, sed), lang ausgesprochen werden. Man dulde nicht homo mit der Dehnung wie nēmo, nicht lŏcus wie lōrum, nicht nitet wie nīdus u. s. w. Eine solche Nachläßigkeit wirkt abstumpfend auf den prosodischen Sinn und zieht viel üble Consequenz unmittelbar nach sich. Wer nītet liest, der wird dann auch poenītet lesen; wer natat und negat mit langem breitem Vocal in der Tonsylbe ausspricht, dem wird enătat, pernĕgat nicht wohl geläufig sein. Aber um diese Genauigkeit in der Schule zu erzielen, dazu gehört vor Allem, daß der Lehrer es bei sich selbst hieran nicht fehlen lasse, auch in dem nicht, was als unbedeutend erscheinen

mag, wie z. B. daß man nach schlechtem Herkommen: epsilon, ypsilon, omicron und dagegen omega spricht. Das ist ein Schlendrian, den wir nicht fortführen wollen.

Spezieller Anlaß, auf das Prosodische einzugehen, wird durch die vorkommenden Verstöße wohl öfter als man wünschen möchte, gegeben sein. Ein früherer Artikel des Correspondenz-Blattes, der mir im Augenblicke nicht zur Hand ist, hat, wenn ich mich recht erinnere, aus der Erfahrung eines Visitators ganz abominable Beispiele von barbarischer Aussprache namhaft gemacht, wie: imprimis und enimvero. Auch im eigenen Wahrnehmungs-Kreise ist mir schon manches Aehnliche vorgekommen, als: adulor, infidus, hiatus, refuto, instigo, irrito, incudis; esurit, obrutus, rhetores, satrapae, Poecile, caligae u. s. w. Wo nun der Lehrer solche Verstöße zu berichtigen hat, da halte ich es für besonders dienlich, daß er, wenn es sich irgend austrägt, dem Falschen auf den Grund gehe und von dem Schüler sich angeben lasse, warum er in dem bestimmten Falle so gelesen habe. Es wird sich dann oft finden, daß der Fehler aus übel angewendeter Etymologie oder Analogie hervorgegangen ist; je wichtiger aber diese beiden Hilfsmittel für Quantitätsbestimmung sind, um so nöthiger ist es, auf die hier möglichen Irrungen hinzuweisen und dem Schüler einzuprägen, daß er solche Schlüsse nicht machen dürfe wie von dico auf causidicus, von tubicen oder cornicen auf tibicen, von parturit auf scaturit, von Jonium (mare) auf Jones, von perfidus auf infidus u. dgl. Das Schwierigste bleiben hier immer die Eigennamen, daher auch bei diesen die falsche Aussprache am allerhäufigsten vorkommt, und zwar nicht blos bei den seltenen und weniger bekannten, sondern oft sogar bei den gangbarsten und bekanntesten. Wenn ich ohne besondere Auswahl einige Beispiele dafür gebe, so ist es natürlich nicht so gemeint, als ob ich diese unsern Schülern überhaupt zuschieben wollte; das aber kann versichert werden, daß sie insgesammt nicht aus der Luft gegriffen sind. Meine Erinnerung vergegenwärtigt mir Manches der Art wie: Macedo, Macedones, Paphlagones, Amazones, Teutones, Gorgones, Pisidae, Numidae, Lapithae, Pyramides, Sarmatae, Plejades, Areopagus (nicht nach dem lateinischen pagus, sondern nach dem griechischen πάγος zu bestimmen), Euergetes (sehr verbreitet, in einem vielgebrauchten Lehrbuch der Geschichte ausdrücklich so angegeben), Nemea, Tegea, Tyana (dieses habe ich noch immer so gehört); andererseits: Gaetuli, Aetoli, Samaria, Antiochia, Seleucia, Pharsalus, Hyperion, Iphigenia, Basilius, Euripus, Diotima, Augias (nicht zu verwechseln mit dem unverwerflichen: Augeas) u. s. w.

— Was Namen griechischen Ursprungs sind, bei denen ist, wenn auch nicht für den Schüler, so doch für den Lehrer die Schwierigkeit großentheils dadurch beseitigt, daß in sehr vielen, ja in den meisten Fällen die Quantität nach Maßgabe des Vocals (ε, η, ο, ω) oder der Flexion, der Endung u. s. w. sich bestimmen läßt, und somit auch das nomen proprium in vielfacher Beziehung unter die Regel zu stehen kommt. Wenn wir z. B. von der lateinischen Endung —ides wissen, ob im Griechischen ειδης oder ιδης zu Grunde liegt (was abermal bei vielen derartigen Formen sich nach der Regel entscheiden läßt), so ist uns ebendamit schon die Länge oder Kürze des i gegeben; kommt aber ein und dasselbe Wort im Griechischen mit beiderlei Endung vor (wie Ὑπερείδης und Ὑπερίδης), so folgt daraus eine wechselnde Quantität auch für das Lateinische (Hyperīdes und Hyperĭdes). Nur dürfen wir hier sowenig als anderswo die bei Anwendung der Analogie nöthige Vorsicht vergessen, ohnedieß aber in keinem zweifelhaften Falle es versäumen, die Angabe unserer Gewährsmänner zu prüfen. Denn es ist manchmal auch namhaften Prosodikern begegnet, daß sie einen analogischen Fehlschluß gemacht haben, wie es z. B. ein solcher ist, wenn Grotefend (Prosodik, 2ter Theil der Gramm. §. 30) in Uebereinstimmung mit Andern für den Namen Demades kurze penultima angibt. Der Grund dafür scheint ganz einleuchtend zu sein; ist es ja doch gleiche patronymische Namensform wie Sotădes etc.: aber es scheint nur so; denn der ursprüngliche Name lautet: Δημέας (bei Terenz in den Adelphi: Demea), und das Patronymicum wäre demnach Δημεάδης, woraus dann erst Δημάδης entsteht, das der Contraction wegen langes α hat (Priscian inst. gramm. II., 7, 37). Im Gegensatz dazu ist es ungehörige Abweichung von der Analogie, wenn gleichfalls Grotefend (l. l. §. 51) — auch hier wieder mit vielen Andern — bei der Bemerkung, daß die Endungen nicus, nice lang seien, den Namen Hellanicus ausnimmt und ihm kurzes i zuschreiben will, eine Angabe, die auf dem Irrthum beruht, daß dieser aus der Komposition mit νίκη entstandene Name mit der dorischen Form des Gentiladjectivs ἑλληνικος verwechselt wird.

Der in Bezug auf die Endung —ειδης und —ιδης bemerkte Fall, daß nämlich eine Duplicität im Griechischen den Wechsel von Länge und Kürze bei dem lateinischen Namensworte zur Folge hat, wiederholt sich auch sonst zum öftern (Σιδώνιος und Σιδόνιος, Μαλαία und Μαλέα, daher: Sidōnius und Sidŏnius, Malēa und Malĕa); eine seltenere Erscheinung aber ist es — wenn wir von dem Uebergang des Diphthongen ȣ in lateinische Vocale verschiedener Quantität absehen

— daß die beiden Sprachen in prosodischer Hinsicht förmlich divergiren. (So lacus Trasimēnus im Lateinischen mit langem e, während im Griechischen der Name mit ε geschrieben wird).

Was diejenigen nomina propria betrifft, welche nicht aus dem Griechischen zu bestimmen sind, so haben wir im Allgemeinen uns an die Auctorität zu halten, wobei es sich von selbst versteht, daß hier vorzugsweise die Dichter aus der besseren, zwischen Anfang und Zerfall der römischen Literatur mitten inneliegenden Periode in Betracht kommen. Denn obwohl auch diese nicht immer ganz zuverläßig sind, so ist doch ein sehr bedeutender Unterschied zwischen ihnen und zwischen den Spätern, die mit einer oft allen Sinn für das Prosodische verleugnenden Willkühr verfuhren und dem Grundsatze folgten, den Priscian sich aus der zu seiner Zeit gangbaren Uebung abzog (de accent. 2, 8): in peregrinis verbis et barbaris nominibus nulli sunt certi accentus, ideoque in potestate uniuscujusque consistunt, ut quod necessarium videat, sic in metro ponat. Wir werden hiernach wohl daran thun, die Qualität der Zeugen, welche das Lexicon oder der Gradus aufführt, genauer in's Auge zu fassen und bei eintretendem Conflicte demjenigen, welcher der klassischen Periode näher steht, den Vorzug zu geben. Handelt es sich z. B. um einen casus obliquus von Syphax, so können wir nicht wohl im Zweifel sein, daß Syphācis das Richtige ist, denn das Claudianische Syphăcem hat den Properz, Juvenal und Silius gegen sich, deren jeder mit Claudian verglichen die höhere Geltung in Anspruch nimmt. In dem einen und andern Falle mag es dann auch geschehen, daß die Mehrheit allein entscheiden muß. So haben wir für den Namen Batavus verschiedene Auctoritäten, die nach Alter und Bedeutung in eine Klasse gehören; aber drei davon, Juvenal, Martial und Silius, stimmen für lange penultima, während für die Kürze: Batăvi meines Wissens Lucan der einzige Zeuge ist. Ich habe dieses Beispiel absichtlich herausgehoben, weil ich nach mehrfacher Erfahrung glaube annehmen zu dürfen, daß die Aussprache Batăvi in den Schulen bevorzugt oder auch für das einzig Richtige erklärt wird. Der Stand der Sache aber führt gerade auf das Gegentheil.

Als ein für das Ganze nicht unwesentliches Moment ist endlich die germanisirte Form der lateinischen Namen und Wörter zu beachten. Es macht für uns keinen Unterschied, ob sie ursprünglich der römischen Sprache angehören oder aus dem Griechischen herstammen; denn wir sind doch immer zunächst auf die lateinische Vermittlung gewiesen und legen bei der Aussprache die lateinische Form zu Grunde

auch wo sie nicht existirt, wie in Odysseus, Herakles, welche Namen wir nicht mit dem griechischen Accente sprechen, sondern mit dem, welcher ihnen im Lateinischen zukommen würde. *) Nun aber geht bei der Verpflanzung in's Deutsche oft eine Aenderung in Quantität und Accent vor und das hat dann leicht rückwirkenden Einfluß auf die Pronunciation des ursprünglichen Wortes. Der Schüler trägt die deutsche Betonung der Namen: Lapithen, Sarmaten, Amazonen u. s. w. oder der appellativen Wörter: Hypothese, Parabase, Metastase u. s. f. auf das Lateinische über; er ist andrerseits an das deutsche: Iphigénie gewöhnt und spricht dann auch im Lateinischen Iphigenia. Hier kommt es nun darauf an, Beides gehörig auseinander zu halten und sich über die Abweichungen zu verständigen, welche bei der Germanisierung eintreten können oder müssen. Im Allgemeinen gilt naturgemäß auch im vorliegenden Falle die gleiche Regel, wie sie Martianus Capella für die Betonung der in die römische Sprache übergegangenen Worte aus dem Griechischen aufstellt: bleibt eine Form unverändert, so kommt ihr dieselbe Betonung zu wie im Lateinischen; nimmt sie aber deutsche Endung an, so richtet sie sich in Absicht auf Accent und Quantität nach dem, was im Deutschen gebräuchlich ist, freilich nicht ohne mancherlei Ausnahmen, die den allgemeinen Grundsatz sowohl als die das Besondere und Einzelne normirenden Regeln betreffen. Anomalien der ersteren Art finden sich insbesondere bei den alterthümlichen in modernen Gebrauch übergegangenen Namen, wie: Andréas, Dorothéa, Basilius, María (bei Prudenz und Claudian noch: Maria), wo übrigens unsere Abweichung nur darin besteht, daß wir im Anschluß an die spätere Römerzeit den griechischen Accent beibehalten. In höherem Grade incorrect ist die bei uns üblich gewordene Aussprache des Namens Salöme, wiewohl auch diese, da sie sich nun einmal nicht abstellen läßt, insofern etwa zu vertheidigen wäre, als der entsprechende Namen *Σαλωμών* bei den Späteren (Neues Test. und Josephus) sich in *Σολομών* verwandelt und kurze Mittelsylbe angenommen hat.

Unter den Aenderungen, welche beim Eintritt deutscher Endung stattfinden, möchte ich als die hauptsächlichsten hervorheben:

1) Die Betonung der Endsylbe, wenn die lateinische Endung abgeworfen wird: Barbar, perfid, Justiz, Primat, Tribunal u. s. w. Ausnahmsfälle: Calcul, Model u. s. w. Die durch den Wegfall des schließenden Vocals in der Endung: —ica oder —ice gebildete deutsche

*) Wie wir hiernach Herácles sprechen, so halte ich es für gerechtfertigt, auch Pericles zu sprechen. Wir haben für diese Positions-Länge jedenfalls den Vorgang Pers. IV, 3. — magni pupille Pericli.

Endform —ik kommt nicht unter diese Regel zu stehen: bei den meisten Wörtern dieser Art ist der Accent auf der vorletzten Sylbe: Logik, Rhetorik, Dialektik, Grammatik, Pädagogik u. s. w.

2) Kurze Endung —ien bei Länder- und Städte-Namen, der lateinischen —ia entsprechend, ohne Unterschied, ob diese kurzes oder langes i hat: Samaria, Samarien; Antiochia, Antiochien u. s. w.

3) Betonung und Verlängerung der kurzen penultima in den deutschen Wörtern, welche auf das tonlose —e ausgehen, (Plural: —en) Helene, Polyrene, Agathe, Mäonide, Hesperiden, Amazonen, Epigonen, Thermopylen, Maxime, Synthese u. s. w. Hiernach zu sprechen: Katheten, nicht: Katheten. Dieser Regel folgen zum Theil auch die Wörter, welche erst im Plural —en annehmen, wie: Rhetoren.

4) Die gleiche Betonung bei den der lateinischen Endform —icus entsprechenden Adjectiven auf —isch mit verschiedener, nicht nach Maßgabe des Urwortes zu bestimmender Quantität: generisch, öconomisch, evangelisch, elegisch, asthenisch; philosophisch, emphatisch, synthetisch u. s. w. Im Einzelnen wäre noch manche theils scheinbare, theils wirkliche Anomalie bemerklich zu machen, wie es z. B. eine scheinbare ist, daß wir einerseits: Hexameter, Pentameter, Trimeter; andererseits: Geometer, Barometer, Thermometer sprechen, oder daß Iphigenie und Eugenie mit kurzer, Sophie und Marie mit langer Endung gesprochen wird. Aber es ist Zeit zu schließen und mich bei dem geneigten Leser zu entschuldigen, daß ich ihn für einen Gegenstand, der in's unterste Fachwerk der Philologie gehört, ohnehin schon zu lange in Anspruch genommen habe.

Zur Lehre vom accusativus cum infinitivo.

In dem Maulbronner Programm vom J. 1851 habe ich einige Sätze über den Gebrauch des accusativus cum infinitivo aufgestellt und dabei bemerkt, daß diese Construction nicht nur sehr häufig im Gothischen, nicht selten im Althochdeutschen, da und dort auch im Mittelhochdeutschen vorkomme, sodann daß es auch im Neuhochdeutschen nicht ganz an Beispielen fehle. Außer den dort angeführten Belegen für das Vorkommen dieser Construction im Neuhochdeutschen sind mir dafür kürzlich in Lessings Laokoon einige Beispiele aufgestoßen, auf welche ich nicht verfehlen will, die Leser dieses Blattes aufmerksam zu machen.

In dem ersten Abschnitt dieser berühmten Abhandlung, welche im Jahr 1766 erschien (Donaueschinger Ausgabe p. 12), finden sich folgende Sätze:

„Die Bemerkung, daß der Schmerz in dem Gesichte Laokoons mit derjenigen Wuth sich nicht zeige, welche man — vermuthen sollte, ist vollkommen richtig. Auch das ist unstreitig, daß eben hierin, wo ein Halbkenner den Künstler unter der Natur geblieben zu seyn, das wahre Pathetische des Schmerzes nicht erreicht zu haben urtheilen dürfte, daß eben hierin die Weisheit desselben ganz besonders hervorleuchtet."

Im 9. Abschnitt (p. 90 der genannten Ausgabe) heißt es in einer Anmerkung: Alexander ließ sich gerne mit Hörnern abbilden, „wenn man ihn nur eines göttlichen Ursprungs zu seyn glaubte."

Im 25. Abschnitt (p. 197 a. a. O.) ist die Rede, von der „Anmerkung eines Kunstrichters, wonach er nur den Geschmack, den Geruch, das Gefühl dem Eckel ausgesetzt zu seyn glaubte."

Im 27. Abschnitt (p. 224 a. a. O.) in einer Anmerkung heißt es: „Muß man denn auch Alles verbessern können, was man verfälscht zu seyn beweisen kann?"

Hirzel.

Deutsches Sprach- und Lesebuch für die Elementar-Classen der Gymnasien und Realschulen

von J. F. Brandauer, Präceptor am K. Gymnasium zu Stuttgart. Dritte Auflage. 1856.

Ein Lesebuch für die Elementar-Classen, das für Schüler von 7 bis 10 Jahren einen brauchbaren Lesestoff zusammenstellt, ist durch das Erscheinen des Volkslesebuchs keineswegs unnöthig geworden, sondern es hat dadurch nur seine fast abgegrenzte Stellung erhalten, indem es im 3ten oder 4ten Schuljahre von dem Volkslesebuch abgelöst wird, also einen ganz bestimmten Schülerkreis vor sich hat, nämlich den, der zwar lesen gelernt, aber doch noch keine rechte Lesefertigkeit sich erworben hat. Es ist nicht leicht, eine Auswahl aus unserer Literatur zu treffen, welche, ohne in's Langweilige, Abgeschmackte und Kindische zu fallen, Einfaches, Verständliches, Kindliches und doch Unterhaltendes und Anziehendes giebt. Das Brandauer'sche Lesebuch, das sich einer weiten Verbreitung erfreut, scheint mir dieser Forderung fast durchaus zu entsprechen. Es bietet eine mäßige, nicht zu magere, aber auch nicht zu große Auswahl gut stylisirter, zum Theil classisch geschriebener Beschreibungen und Erzählungen, die dem Knaben eine Fülle anschaulicher Bilder zumal aus dem Reiche der Natur vorführen.

Die kleine deutsche Grammatik, welche dem Lesebuch als Einleitung vorangeht und die deutsche Formenlehre, welche als Anhang

beigegeben ist, gehören eigentlich in ein Ganzes zusammen, so daß die Formenlehre als Theil der Grammatik erscheinen sollte. Eine äußerliche Veranlassung hat den Verfasser bewogen, diese Trennung vorzunehmen. Der Vorzug, den dieser grammatische Theil vor manchen ähnlichen Sprachbüchern hat, besteht in seiner Kürze. Es ist bekannt, wie man viele Jahre lang unendlich viel Zeit in den Schulen mit einem unendlich trockenen Unterricht in der Muttersprache verloren und verdorben hat, und wohl da und dort noch immer verdirbt. Durch unaufhörliches Reflektiren über die eigene Sprache lernt man ganz und gar nicht sprechen, lesen oder schreiben und das allein soll doch die große Mehrzahl lernen. Im Gegentheil kann dieses Zerzerren der Sprache auf den mündlichen Ausdruck und selbst auf ein rasches Denken nur den nachtheiligsten Einfluß ausüben. Deßwegen thut man sehr gut, sich beim Unterricht in der deutschen Sprache an die Uebung des Sprechens und Lesens selbst zu halten, und mit der grammatikalischen Erklärung sich auf das Allernothwendigste zu beschränken. In Schulen, wo fremde Sprachen gelernt werden, hat man ja Gelegenheit genug, den Schüler in das Gebäude dieser Sprachen einzuführen und ihm die einzelnen Theile desselben zu zeigen; wenn man aber anfangen will, das eigene Haus in seine Theile zu zerlegen und dazu die Schüler anzuhalten, so ist sehr zu fürchten, daß dieses Haus, nemlich die Sprache des Schülers, baufällig und gebrechlich werde und daß es endlich nutzlos zusammenfalle. **F. Scholl.**

Schwammkunde.

Erste und dritte Gruppe von zehn der eßbarsten Schwämme, in zwanzig nach der Natur entworfenen und colorirten Modellen; zweite Gruppe von zehn der giftigsten Schwämme, in zwölf Nachbildungen nebst Beschreibung von Dr. Büchner, Prof. an dem hiesigen Gymnasium. Hildburghausen, 1854, 1855. Im Selbstverlag des Verfassers.

Nachdem ich mich durch eigene Anschauung von der Vortrefflichkeit und allgemeinen Nützlichkeit dieses neuen naturgeschichtlichen Lehrmittels überzeugt habe, fühle ich mich gedrungen, allen unsern vaterländischen Unterrichtsanstalten die Anschaffung dieses, von mehreren Gelehrten und Zeitschriften sehr günstig beurtheilten Werkes auf's wärmste zu empfehlen und zu diesem Zwecke die mir vom Verfasser selbst zugesendete und für Württemberg bestimmte „Ankündigung" folgen zu lassen. Da letztere nicht nur das Nöthige über Inhalt und Aus-

stattung des Werkes sagt, sondern auch die zu seinen Gunsten sprechenden Beurtheilungen andeutet, so wird es von meiner Seite keiner weitern Anpreisung dieses neuen, wahrhaft gediegenen Lehrmittels mehr bedürfen.

Stuttgart, den 7. Aug. 1856.

Prof. **Graßmann.**

Ankündigung.

Von meiner, durch ein Hohes Königl. Ministerium empfohlenen „Schwammkunde" erschien so eben die dritte Lieferung, zehn der eßbaren Pilze: Maischwamm, Regenschirmschw., Goldschw., Hallimaschw. (Agaricus Pomonae, procerus, puniceus, melleus), den Stoppelsch., Habichtsschw., (Hydnum repandum, imbricatum), den Kapuzinerschw. (Boletus scaber), Morcheln (Morchella), Lorcheln (Helvella), Trüffeln (Tuber) durch 20 nach der Natur entworfene und colorirte, auf dem Moosgrund eines Pappkastens aufstellbare Modelle veranschaulicht. Wie die zweite Lieferung dieses Werkes 10 giftige Pilze veranschaulicht, nämlich: den Lilaschwamm, Beelzebub, Waldteufel, Fliegenschwamm, Schwefelkopf, Speiteufel, Grünling, Schleimschwamm (Agaricus amethystinus, rufus, pyrogalus, muscarius, lateritius, emeticus, viridis, viscidus), Dickfuß und Herenpilz (Boletus pachypus, luridus), welche einer gleichen Anzahl an Form und Farbe ähnlicher eßbarer Pilze der ersten Lieferung entsprechen, ebendasselbe Verhältniß wird zwischen der vorliegenden und der folgenden Lieferung statthaben, um alle möglichen Verwechslungen zu verhindern. Dieser Art der Zusammenstellung verdankt wohl hauptsächlich das Werk das günstige Urtheil eines Alex. v. Humboldt, der die plastischen Nachbildungen mit ihren kurzen Beschreibungen „vollkommen befriedigend, um in gleichem Maaße die Aufmerksamkeit der Pflanzenkundigen anzuregen, als allgemein zu unterrichten und warnend zu belehren" nennt, während Schleiden, so wie Lenz (der Begründer der Schwammkunde in Deutschland) vorzugsweise wegen der Treue der Nachbildungen das Werk einer allgemeinen Verbreitung für sehr werth erachtet, Reichenbach in Dresden es namentlich jeder Hausfrau für die Küche wünscht, und dieselben Gründe wohl auch fast sämmtliche hohe Ministerien der deutschen Bundesstaaten vermochten, dasselbe Schulanstalten zu empfehlen. — Um die Verbreitung des Werkes möglichst zu fördern, erhalten Abnehmer von größeren Partieen einen angemessenen Rabatt. Der Preis der ersten und dritten Lieferung beträgt je 3 Thlr.

pr., der der zweiten 2 Thlr. pr.; auch ist jede Lieferung allein zu haben. Die Zahl der Lieferungen wird sich auf 4, höchstens 5 belaufen. Das ganze Werk erscheint im Selbstverlag des unterzeichneten Verfassers.

Hildburghausen, den 27. Juni 1856. Dr. Büchner,
Prof. an dem hiesigen herzogl. Gymnasium.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Berwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

October №. 10. 1856.

Prüfungs-Aufgaben.

Aufgaben beim Concurs-Examen vom 1. bis 3. September 1856.

Zur lateinischen Composition.

Gegeben von Zimmer.

Ueber die Verderblichkeit und zugleich Zwecklosigkeit der Kriege sagt der bekannte Friedens-Apostel Elihu Burrit folgendes:

„Es gibt nun einmal keine Logik in Kugeln und Schwertern. Das Hinschlachten von Millionen vermag nicht einen einzigen Strahl neuen Lichtes auf die streitigen Punkte zu werfen; und nachdem man Myriaden von Schätzen vergeudet und das Blut stromweise vergossen hat, ist man, um ein Endresultat zu erlangen, immer noch gezwungen, die nemlichen friedlichen Mittel anzuwenden, welche mit viel günstigeren Erfolgen vor dem Kriege, als nach demselben hätten angewendet werden können. „Freilich," sagt man, „wenn die Parteien nur willig wären. Aber man kann sie nicht eher dazu bewegen, als bis sie eine Zeitlang gefochten haben." Wohl könnten wir das, wenn wir nur wollten; allein was für geringfügige Anstalten werden für eine friedliche Ausgleichung getroffen im Vergleich mit den gewaltigen Vorbereitungen, welche für den Krieg gemacht werden müssen! Es können keine zwei Nationen den Krieg auch nur ernstlich beginnen, ohne auf die eine oder andere Weise mehrere Millionen zu verausgaben; aber ein Zehntheil, ja ein Hunderttheil davon auf die Anwendung geeigneter moralischer Mittel verwandt würde ein öffentliches Gefühl der Art bewirken, daß keine Macht der Erde die Parteien in einen Krieg würde locken können."

Zur schriftlichen lateinischen Exposition.

Gegeben von Prof. Hauber.

Cic. ep. ad Fam. X, 28. Quam vellem — ingenii viribus.

Zur schriftlichen griechischen Exposition.

Gegeben von Prof. Widmann.

Demosth. pro corona §. 241—243. *Δύο ταῦτα — οἱ δυσσεβεῖς οὗτοι.*

Geometrie.

1) Durch welche Eigenschaften unterscheiden sich die gleichwinkligen Parallelogramme von den ungleichwinkligen, die gleichseitigen von den ungleichseitigen in Bezug auf a) Größe und Lage der Diagonalen, b) ein- und umzubeschreibende Kreise, c) Congruenz der Dreiecke, in welche das Parallelogramm durch die Diagonale zerfällt wird.

2) Ein Dreieck zu construiren. Gegeben ist eine Seite, die Differenz zweier anliegenden Winkel und die Differenz der beiden andern Seiten.

3) Gegeben sind zwei Kreise, Halbmesser des größeren R, des kleineren r, die Entfernung der Centren d; wie weit entfernt vom Mittelpunkt des kleineren Kreises ist a) der auf der Centrale selbst, b) der auf die Verlängerung der Centrale fallende Durchschnitt der Centrale mit einer gemeinsamen Tangente beider Kreise?

4) Man beweise den Satz: der Höhendurchschnitt ist von der Spitze des Dreiecks doppelt so weit entfernt, als das Centrum des umbeschriebenen Kreises von der Grundlinie.

Geschichte.

Gegeben von Prof. Zimmer.

1) Welche Eroberer (erobernde Völker) haben wohlthätig auf die Menschheit gewirkt, durch Verbreitung der Civilisation, welche zerstörend?

2) Welche Fürsten Europa's haben sich als Gegner, welche als Beschützer des Protestantismus besonders hervorgethan?

Uebersetzung der Aufgabe zur lateinischen Composition beim Concurs-Examen von 1856.

Bella pestifera simul et irrita esse, pacis ille suasor assiduus Elihu Burrittus hisce verbis declarat:

Scilicet nulla est ratio in glandibus gladiisque. Nam neque caesi homines innumeri novae lucis vel paululum iis, de quibus ambigitur, rebus afferunt, et auri argentique pondere immani frustra consumto sanguinisque velut rivis effusis nihilominus, qui certum volunt finem imponere certamini, ad easdem pacis condiciones coguntur descendere, quibus si ante bellum ineundum uti voluissent, multo magis prosperum quam post initum bellum habuissent eventum. At enim, dixerit quispiam, deest certantium propensa ad id voluntas. Neque enim, antequam aliquamdiu armis inter se conten-

derunt, (belli fortunam experti sunt), ut illuc descendant, persuaderi iis potest. Posset sane, dummodo vellemus; sed quantulum laboris videmus suscipi, ut condicionibus finiatur discordia, quanta rerum mole parari bellum! Nam duae civitates nisi talentorum multis milibus alio atque alio modo consumptis ne initium quidem belli gravioris facere possunt; quorum si pars decima vel centesima ad hominum animos mitigandos ac molliendos sapienter adhibeatur, ea existat omnium voluntas, ut ad bella gerenda compellere eos, inter quos controversia est, nullo conatu homines valeant.

U. B.

Geographische Charakteristiken für die Einführung in die wissenschaftliche Erdkunde

von Dr. Bögekamp. Mainz, bei Kunze. 1856.

Das vorliegende Buch ist eine Encyclopädie der wissenschaftlichen Erdkunde zur Darlegung der Beziehungen zwischen Natur und Geschichte, wie der wissenschaftliche Geograph sie in's Auge zu fassen hat. Aber nicht in abstrakter Weise, indem etwa gesagt würde, daß der Geograph auf die horizontalen, verticalen, climatischen u. s. f. Verhältnisse eines Landes zu achten habe, sondern so, daß in fünfzig Abhandlungen, Lesestücken ꝛc. jene Beziehungen zwischen Natur und Geschichte, Heimath und Volk bei bestimmten Ländern nachgewiesen werden, und zwar in Abhandlungen, die entlehnt sind oder bearbeitet nach den bedeutendsten Geographen unserer Zeit, Ritter, Humboldt, Curtius, Roon, Heeren, Mendelssohn, Rougemont, Guizot, Cotta, Kutzen u. A. Jene bestimmten Länder aber, bei welchen das Verfahren des wissenschaftlichen Geographen anschaulich gemacht wird, sind zunächst solche, die bereits eine geschichtliche Bedeutung erhalten haben: Das östliche, südliche und westliche Asien, die Länder des Mittelmeeres und Europa. Hieraus ergiebt sich die doppelte Eigenthümlichkeit des Buches, nach welcher es nicht nur eine Einleitung in die Geographie, sondern auch eine Einleitung in die Geschichte bildet. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Gliederung der Erdoberfläche, mit den aus dieser Gliederung sich ergebenden Gegensätzen, einer Land- und Wasser-Halbkugel, der drei Nord- und der drei Süd-continente, der alten und der neuen Welt. Den Schluß bildet eine Abhandlung über Steppen und Wüsten und eine andere über Australien. Nachdem somit die historischen Länder von den für jetzt noch nicht historischen gesondert sind, nimmt der zweite Abschnitt die Länder der orientalischen Geschichte und Kultur zum Gegenstand: China,

Vorder-Indien, das Land des Euphrat und Tigris, Arabien und Aegypten. Der dritte Abschnitt geht nach einer Charakteristik des mittelländischen Meeres zu einer ausführlichen Behandlung der drei wichtigsten Länder der alten Geschichte über: zu Palästina, Griechenland und Italien, dergestalt, daß bei Italien auch die historische Bedeutung dieser Halbinsel im Mittelalter gewürdigt wird. Der vierte Abschnitt charakterisirt Europa nach seiner Weltstellung, seiner Physik, seiner Stamm- und Sprachverschiedenheit, Religion und Gesittung, seiner politischen Verhältnisse und Colonisationen. Den Schluß dieses Abschnittes bilden Abhandlungen über Frankreich, als den Hauptstaat des romanischen und über Rußland als den Hauptstaat des slavischen Europas. Der fünfte Abschnitt, der beinahe die Hälfte des ganzen Buches ausmacht, hat das germanische Europa zum Inhalt und behandelt namentlich Deutschland in erschöpfender Weise. Aus dem Gesagten geht von selbst hervor, daß die besprochenen Charakteristiken nicht nur für den Lehrer der Geographie und Geschichte und für den Studierenden höchst willkommen sein werden, sondern auch für einen jeden, der eine tiefere Anschauung über Länder und Völker sich erwerben will, als die gewöhnlichen Lehrbücher es möglich machen. Nicht ein dürrer abstrakter Auszug wird ihm dargeboten; er wird vielmehr unter Auswahl leichter faßlicher Gegenstände in die großartigen Anschauungen unserer ersten Geographen, besonders Ritters, unmittelbar eingeführt, dergestalt, daß er, wie in der Vorrede, namentlich in Beziehung auf Palästina zutreffend gesagt wird, „die bewunderungswürdige Harmonie zwischen den Offenbarungen Gottes in der Natur und Geschichte klar begreifen und anbeten lernt." Das ganze Buch schließt mit einer sehr anziehenden Schilderung des socialen Lebens in Westphalen, von dem Herausgeber selbst, deren Naturtreue Referent bezeugen kann und deshalb weiter kein Wort zu ihrem Lobe sagt.

Mineralien-Sammlungen.

Herr Präceptor Holzbaur in Bopfingen hat für die Zwecke des Unterrichts in der Mineralogie aus seinen reichen Vorräthen an Mineralien aller Art kleinere oryktognostische Sammlungen angelegt, welche in je 108 passenden Handstücken die wichtigsten Mineralien enthalten, und die er, in einem Pappkasten mit Einsätzen zusammengestellt, nebst Erklärung, um den Preis von 16 fl. den Realschulen und andern Anstalten, wo Mineralogie gelehrt wird, zum Kauf anbietet. Der K. Studienrath, welchem er eine solche Sammlung zur Prüfung vor-

legte, hat ihm zu erkennen gegeben, „daß man dieselbe nach Einholung des Urtheils von Sachverständigen für Schulzwecke gut gewählt und preiswürdig gefunden habe, und sie daher zur Anschaffung in Realschulen für geeignet halte."

Ich enthalte mich, diesem von competenter Stelle aus gegebenen Urtheil noch etwas weiteres zur Empfehlung beizufügen. Aber es sei mir erlaubt, noch eine andere Art von Sammlungen, welche Herr Holzbaur neben diesen oryktognostischen anlegen will, zu besprechen. Es sind dieß nemlich geognostische Sammlungen, vorzugsweise für den Unterricht in der Geographie Württembergs bestimmt. Während in der oryktognostischen Sammlung die Mineralien nach ihren chemischen Eigenschaften nach Gestalt, Härte, Schwere, Farbe u. s. w. zusammengestellt sind, im Wesentlichen nach dem Lehrbuch der Mineralogie von Prof. Kurr, so sind sie in der geognostischen Sammlung nach ihrer zeitlichen und örtlichen Aufeinanderfolge geordnet. Es sollen von den verschiedenen Gebirgsarten, namentlich den in Württemberg vorkommenden, vom Urgebirg an bis hinauf zur Molasse und zum Süßwasserkalk und von dem vulkanischen Gestein Proben in Handstücken gegeben werden, welche die jedesmalige Gesteinsart charakterisiren, und daneben für jede Formation die dieselbe bezeichnenden oder in ihr besonders häufig vorkommenden Versteinerungen sg. Leitmuscheln. *)

Wie sehr eine solche Sammlung geeignet ist, den Unterricht in der Geographie zu unterstützen, hat sich mir in sechs Jahren, während welcher ich zwölf- und dreizehnjährige Schüler Geographie von Württemberg zu lehren hatte, deutlich gezeigt, ja, wenn überhaupt im Unterricht der Geographie von Gebirgsformationen die Rede sein soll, so ist es unumgänglich nothwendig, den Schülern auch Proben des Gesteins vorzeigen zu können. — Daß man aber bei dem Standpunkt, welchen die Geographie als Wissenschafts- und Unterrichtsgegenstand jetzt einnimmt, nicht umhin kann, auch in Schulen manchmal nicht blos von den äußeren Umrissen, sondern auch von der Gesteinsart eines Gebirgs zu reden, daß man namentlich bei einer eingehenderen Betrachtung der natürlichen Verhältnisse Württembergs auch seine Gebirgsarten zu betrachten habe, wozu schon der Reichthum des Landes an nutzbringenden Mineralien, wie z. B. Eisen und Salz, nöthigt, das wird niemand bestreiten.

*) Die Proben von Petrefakten, welche Herr Holzbaur zu der Pariser Ausstellung schickte, haben nach öffentlichen Blättern dort große Anerkennung gefunden.

Wenn man aber in jetziger Zeit mit Recht die Vielheit der Unterrichtsfächer aus den Schulen zu verbannen sucht, weil sie der Natur des jugendlichen Geistes widerstrebt, und statt gründlichen Wissens Zerstreutheit und Oberflächlichkeit erzeugt, wenn namentlich ein ausführlicher Unterricht in den Naturwissenschaften sich für Knaben noch nicht eignet, so ist damit doch nicht gemeint, daß man den jungen Leuten von Naturwissenschaften gar nichts mittheilen soll, sondern nur, daß sie nicht als gesonderte, abstrakte Disciplinen vorgetragen werden, wobei sehr häufig weder das gehörige Maß im Eingehen auf Einzelheiten, noch ein richtiges Verhältniß in Hinsicht der relativen Wichtigkeit der Disciplinen beobachtet wird. Mir scheint nun der Unterricht in der Geographie ganz besonders geeignet, um Schüler, welche entweder mit dem vierzehnten Jahr die Schule verlassen, oder welche später sich vorzugsweise andern Studien zuwenden, das Wissenswürdigste und Nothwendigste aus den Naturwissenschaften, namentlich aus Physik, Zoologie, Botanik, Mineralogie mitzutheilen. Und weil diese Kenntnisse nicht in abstracter Weise, im System, sondern in Verbindung mit mancherlei concreten Anschauungen erworben werden, weil man den Stein und die Gebirgsart als Bedingung der Oberflächengestalt des Landes, oder mit Rücksicht auf seinen praktischen Nutzen und seinen Einfluß auf die Beschäftigungen der Menschen, die Pflanze als Theil der Landschaft, welche durch sie ihren besondern Charakter erhält, das Thier mitten in der Besonderheit seines Wohnorts und seiner Lebensweise kennen lernt, so bleibt dieß alles nicht ein bloßer Gedächtnißkram, sondern es dient dazu, den Unterricht in der Geographie zu beleben und fruchtbringend zu machen, und dem Schüler reiche Nahrung für Phantasie und Gemüth zu geben, anstatt nur sein Gedächtniß mit Namen und Zahlen vollzupfropfen.

Sofern nun Sammlungen wie die oben genannten ein wesentliches Hilfsmittel sind, um von einem der Hilfsfächer der Geographie eine deutlichere Anschauung zu bekommen, habe ich es, dem Wunsch des Hrn. Holzbaur entsprechend, übernommen, obgleich selbst Laie in den Naturwissenschaften, obige Sammlungen der Aufmerksamkeit meiner Herren Collegen zu empfehlen.

Urach, im Juli 1856. Zimmer.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Derwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

November **№ 11.** **1856.**

Verhandlungen der Jahres-Versammlung des Präceptoren-Vereins vom mittleren Neckar in Eßlingen, am 17. Mai 1856.

Die Mitglieder versammelten sich Morgens 9 Uhr im Adlersaal zu Eßlingen. Die Zahl der Erschienenen war diesmal 26. Vorstand Rector Köstlin von Nürtingen.

Gegenstände der Verhandlung sind:

1) Die Gedicht-Sammlung von Backmeister, welche durch Präceptor Kraut von Cannstatt sehr empfohlen wird. Sie sei, sagt er, sehr zweckmäßig gewählt, koste nur 8 kr. und eigne sich in jeder Beziehung zur Einführung in unsre Schulen.

2) Das Schullesebuch. Prof. Kapf wirft die Frage auf: „Soll Wackernagel aus unsern Schulen verbannt und dafür das Volksschullesebuch eingeführt oder das Lesebuch, welches der K. Studienrath erscheinen lassen wird, abgewartet werden?"

An der Debatte über diese Frage betheiligen sich: Rektor Föhr, Präceptor Jäckh, Kraut, Fehleisen, Reallehrer Ebner und Director Strebel.

Der Beschluß der Versammlung geht nun dahin, Wackernagel's Lesebuch wenigstens so lange noch in der Schule zu gebrauchen, bis der K. Studienrath ein besseres Werk ausgearbeitet hat.

Dr. Bücheler stellt den Zusatzantrag, die die Abfassung eines neuen Lesebuchs betreffenden Wünsche und Ansichten im Correspondenz-Blatt kund zu geben, um im Wege der Erörterung über die Prinzipien in's Klare zu kommen. Der Antrag wird genehmigt.

Prof. Herzog macht noch darauf aufmerksam, wie verschieden diese Prinzipien in der lateinischen und in der Realschule sein müssen.

Der 3te Gegenstand der Verhandlung sind die Viri illustres von Prof. Holzer.

Dieses Werk, sagt Rector Köstlin, hat den Zweck, die sehr fühlbare Lücke zwischen der lateinischen Elementar-Grammatik und der Chrestomathie auszufüllen. Es fragt sich nun einmal: entspricht dieses Werk seinem Zweck und dann: bei welcher Altersstufe ist es einzuführen und wie lange zu gebrauchen?

Herzog erkennt dieses Buch als ein längst gefühltes Bedürfniß der lateinischen Schule an, findet aber die Abschnitte (namentlich die ersten) für Knaben unter 11 Jahren zu groß, den Text häufig den Regeln der Elementar-Grammatik nicht angepaßt. Diese kleineren Mißstände abgerechnet hält er das Buch für zweckmäßig und nach drei Semestern Formenlehre anwendbar.

Fehleisen hält den Geschichtsstoff bei dieser Altersstufe für sehr fruchtbringend. Ihm gefällt namentlich auch der Zusammenhang, in welchem derselbe gegeben ist, er findet aber die Uebertragung aller Partizipial-Konstruktionen der Autoren in dieses Buch als unpraktisch, da z. B. das part. absolutum von dieser Altersstufe doch noch nicht begriffen werde.

Köstlin und Kapf finden das Holzer'sche Werk seinem Zwecke ganz entsprechend; es könne nach zweijährigem Unterricht in der lateinischen Elementar-Grammatik, also bei etwa 10—12jährigen Lateinschülern mit großem Nutzen gebraucht werden. Unsere niedere Lateinschule erhalte so ihre drei natürlichen Abstufungen, nämlich vom 8ten bis 10ten Lebensjahre gebrauche man Bröder's oder Middendorf's Formenlehre und deren abgerissene Sätze; vom 10ten bis 12ten Lebensjahre Holzer's Viri illustres, Stücke aus der römischen Geschichte. (Ein ähnliches Buch bleibe noch für die griechische Geschichte zu wünschen übrig; Nepos sei in Abgang zu dekretiren). Die beiden ersten Stufen (8—10 und 10—12) bewegen sich im Gebiet erst gemachter Stücke. Die dritte Stufe vom 12ten bis 14ten Lebensjahre schreite

zur Chrestomathie, der Auswahl klassischer (also nicht umgearbeiteter) Stücke.

Die ganze Versammlung erkennt das Buch nach dieser Verhandlung als zweckmäßig an, setzt aber wenigstens 2 Jahre, bei ungünstigen Lokalverhältnissen sogar 2½ bis 3 Jahre Unterricht in der Elementar-Grammatik voraus.

Zur Verhandlung kommt 4) die deutsche Orthographie.

Köstlin erinnert an die Menzel'schen Grundsätze, an das Gutachten des Hannover'schen Unterrichts-Ministeriums, worin ebenfalls Grundsätze zu Tag treten, die mit der Gegenwart nicht vollständig brechen wollen. Vielleicht könnten diese Prinzipien von der Württembergischen Regierung adoptirt und als Norm der Rechtschreibung für die Württembergischen Schulen aufgestellt werden. *)

Der Vorschlag findet bei der Versammlung allgemeinen Anklang.

Den 5ten Gegenstand der Berathung bilden die griechischen Schulbücher.

Der Vorstand Köstlin fragt, welche von den bisher gebrauchten bleiben, welche abgeschafft und durch neue ersetzt werden sollen?

Er selbst, fährt der Redner weiter fort, halte Schmid's Chrestomathie und Vorübungen für gut und ihrem Zwecke ganz entsprechend. Sie sollen also jedenfalls unserer Schule erhalten bleiben; somit werde nur noch die Wahl einer passenden griechischen Grammatik übrig bleiben, wo man zwischen Kühner und Bäumlein entscheiden müsse. Kühner empfehle sich freilich durch Wohlfeilheit und die bequeme Einrichtung, daß er dem Anfänger Alles, Grammatik, Expositions-, Compositionsstoff und das Wörterbuch zugleich biete. Allein seine Formenlehre leide an dem Mangel nöthiger Paradigmen und an Unrichtigkeiten in Flexions-Beispielen. In seiner Syntax vermisse man die nothwendige Gruppirung zusammengehörender Spracherscheinungen; die Syntax hätte nicht nach Denk- sondern nach Sprechformen geordnet werden sollen. Die Uebungs-Beispiele seien formell und materiell verfehlt; formell durch zu große Aehnlichkeit der Compositions-Beispiele mit dem Expositionsstoff; materiell durch Aufnahme unpassender, läppischer, ja sinnloser Beispiele. Auch sei, fügt Kapf bei, der Druck schlecht, die neuen Auflagen enthalten immer wieder die Gebrechen der alten.

Der Vorstand richtet nun die Frage an die Versammelten: „Soll Kühner abgeschafft und durch Bäumlein ersetzt werden?"

*) Bei der Versammlung in Plochingen wurde die Schrift Feldbausch's über deutsche Rechtschreibung mit Freuden begrüßt.

Kapf erwiedert: Bäumlein's Formenlehre tauge nicht als Elementarbuch für unsere Schulen; sie biete dem Anfänger zu viel und zu wenig; zu viel, insofern der Knabe die Regeln in so bündiger gelehrter Form nicht verstehe, zu wenig, insofern die Accentlehre zu kurz und allgemein, die Deklination zu arm an Paradigmen sei, auch keine Wörter beigefügt seien, die zu Deklinations-Aufgaben für die Schüler benützt werden könnten. Ferner sollte einem griechischen Elementarbuch nothwendig ein gut ausgewähltes Wörter-Verzeichniß angehängt sein, welches den lexikalischen Stoff enthielte, der von jedem zur Lesung der Chrestomathie übergehenden Schüler dem Gedächtniß eingeprägt sein müßte.

Köstlin macht der Versammlung die angenehme Mittheilung, daß die Professoren Gaupp und Holzer zu Bäumlein's Grammatik einen Anhang ausarbeiten, wodurch den Bedürfnissen der Schule auf's Sorgfältigste Rechnung getragen werde; namentlich erfahre die Formenlehre eine ganz neue Bearbeitung; nach Absolvirung dieser neuen Formenlehre genüge Bäumlein's Formenlehre den Zwecken der Repetition.

Die ganze Versammlung begrüßt die Grammatik von Bäumlein und den noch im Werden begriffenen Anhang dazu von Gaupp und Holzer als äußerst willkommene und dankenswerthe Arbeiten, wodurch Kühner vollständig aus unsern Schulen zu verdrängen sei.

Köstlin macht die Versammelten noch auf das griechische Lehrbuch von Leuze aufmerksam, das namentlich beim Privat-Unterricht mit Nutzen gebraucht werden könne. Der Expositionsstoff sei freilich im Verhältniß zu der dargebotenen Lehre etwas zu kurz ausgefallen; die Stücke seien aber gut gewählt, der Commentar zum Expositions- und Compositionsstoff praktisch und klar, die so gewonnenen Regeln stets wiederholt und immer mehr zu einem Ganzen zusammengearbeitet.

6) stellt Herzog die Frage, ob es zweckmäßig sei, alles mündlich Uebersetzte auch nachher niederschreiben zu lassen? Der Fragesteller ist selbst der Ansicht, daß die schriftliche Nachübersetzung nicht weiter auszudehnen sei, als sie vom Lehrer genau kontrolirt werden könne, womit die ganze Versammlung einverstanden ist.

7) verspricht Kraut für die nächste Jahres-Versammlung einen Vortrag, in welchem er den Antrag auf Abschaffung des Cornelius Nepos begründen wolle.

Die Versammlung heißt den versprochenen Vortrag willkommen.

8) macht Föhr auf den allgemeinen Mißstand aufmerksam, daß der Confirmanden-Unterricht der Geistlichen in die Unterrichts-Stunden

der Schule störend hineinfalle und stellt den Antrag, gemeinsame Schritte für Verlegung des Confirmanden-Unterrichts aus der Schulzeit hinaus beim K. Studienrathe in möglichster Bälde zu thun.

Die Versammlung erkennt diesen Mißstand als sehr störend an, und beschließt, in einer gemeinschaftlichen Eingabe an den K. Studienrath um Abstellung desselben zu bitten.

Einige Bedenken über einige Paragraphen der griechischen Schulgrammatik von W. Bäumlein. Stuttgart 1856.

Die Unterscheidung eigentlicher und uneigentlicher Diphthongen in §. 16 scheint uns weder klar noch richtig ausgeführt zu seyn. Eigentliche Diphthongen, heißt es, seyen *αι* und *αυ*, *ει* und *ευ*, *οι* und *ου*; uneigentliche *ᾳ*, *ῃ*, *ῳ*, *υι*, *ηυ*, *ωυ*.

In wiefern sind die ersteren eigentliche, die letzteren uneigentliche? Etwa in Beziehung auf die Aussprache? — so daß die eigentlichen Diphthongen sogenannte Ohrendiphthongen wären, die uneigentlichen bloße Augendiphthongen? Allein bei den eigentlichen führt der Herr Verfasser auch *ου* auf, von dem er selbst §. 14 sagt: *ου* ist u; und dagegen werden ja *υι*, *ηυ*, *ωυ* von uns immer mit zwei aufeinanderfolgenden Lauten, als Ohrendiphthongen ausgesprochen. Das kann es also nicht seyn. Was aber §. 19 gesagt ist: „Bei eigentlichen Diphthongen kommt der Spiritus auf den zweiten Vocal zu stehen, bei den uneigentlichen auf den ersten," ist auch nicht geeignet, die Sache aufzuklären. Denn da zu den uneigentlichen Diphthongen auch *υι*, *ηυ*, *ωυ* gerechnet sind, so enthält die Behauptung, daß bei den uneigentlichen Diphthongen der Spiritus auf den ersten Vocal komme, eine offenbare Unrichtigkeit, indem überall *υἱός*, *ηὔξησα* u. drgl. mit dem Spiritus auf dem zweiten Vocal geschrieben wird. Es läuft hier offenbar ein Verstoß mitunter, und der Herr Verfasser denkt vielleicht §.19 bei den uneigentlichen Diphthongen blos an *ᾳ*, *ῃ*, *ῳ*, wenn sie groß geschrieben sind (*Ἅιδης* etc.)

Wie dem auch seyn mag, soviel ist gewiß, daß die ganze Gruppirung: eigentliche Diphthongen *αι*, *αυ*, *ει*, *ευ*, *οι*, *ου*, uneigentliche Diphthongen *ᾳ*, *ῃ*, *ῳ*, *υι*, *ηυ*, *ωυ*, der Vorwurf einer totalen Unfruchtbarkeit trifft, indem nicht einzusehen ist, in welcher Regel sie später ihre Anwendung finden, zu welchem Nutzen sie also gemacht seyn sollte.

Bei der Anmerkung zu §. 16 (die, als zum richtigen Lesen und

Schreiben gehörig, wohl in deutscher Schrift gegeben seyn dürfte) möchte für Anfänger eine Vergleichung mit einer ähnlichen Regel der deutschen Orthographie, — ärmer, Aermel; öffnen, Oefen; über, Uebel, — am Platze gewesen seyn.

In §. 17 scheint der Ausdruck: ζ, ξ, ψ gelten als Doppelconsonanten, unangemessen; denn die Worte: „gelten als" scheinen irgend einen Hintergedanken vorauszusetzen, und lassen dem Anfänger einen unklaren Begriff. Warum nicht: ζ = δσ, ξ = κσ und ψ = πσ sind Doppelconsonanten? wobei dann eine Anmerkung sagen kann, daß ζ, obgleich die Richtigkeit seiner Aussprache als z, d. h. als Doppelconsonant zweifelhaft ist, jedenfalls (z. B. in der Reduplication) wie die entschiedenen Doppelconsonanten behandelt wird.

In §. 18 heißt es: Die liquidae und σ können lauter tönen, als die mutae, und ihr Laut ist flüssig, d. i. er läßt sich leichter fortsetzen und verdoppeln als die tenues und mediae. Das erstemal also sind die Halbvokale verglichen mit den mutis überhaupt, das anderemal blos noch mit einem Theil derselben; dadurch aber kommt offenbar Unklarheit und Verwirrung in die ganze Gegenüberstellung. Der Herr Verfasser will augenscheinlich durch die Ausdrücke: „können lauter tönen," und: „ihr Laut ist flüssig" eine Worterklärung (semivocales, liquidae) mit der Sacherklärung verbinden. Allein wie denkt er sich dieses „lauter tönen"? Es ist am Ende doch nichts anderes, als eben die Fortsetzbarkeit dieser consonantischen Articulationen, wodurch sie allerdings der Natur der Vocale sich nähern, und daher semivocales genannt wurden. Wenn aber das „lauter tönen können" darin besteht, so ist erstens nicht klar, warum es hintennach von den liquidis speziell wieder heißt: sie tönen ähnlich den Selbstlautern, und dagegen vom σ: es werde blos durch die Mundorgane hervorgebracht. Denn was will der Herr Verfasser mit dem: „blos durch die Mundorgane hervorgebracht" hier sagen? und wenn er, wie kaum anders zu vermuthen ist, unter „tönen ähnlich den Selbstlautern" die Fortsetzbarkeit des Lautes versteht, so ist ja hierin das σ den liquidis vollkommen gleich. Ja auch die mutae aspiratae sind hierin den liquidis gleich, und daher sagt das: „können lauter tönen als die mutae" (sc. überhaupt) — zu viel, weil die mutae aspiratae eben so „laut tönen" können; dagegen das: „ihr Laut läßt sich leichter fortsetzen, als die tenues und mediae" zu wenig; denn der Laut der tenues und mediae läßt sich gar nicht fortsetzen. Das alles hat seinen Grund in einem Schwanken zwischen dem speziell griechisch-grammatischen Begriff der liquidae im Gegensatz gegen die mutae und dem allgemein sprach-

wissenschaftlichen Begriff von fortsetzbaren consonantischen Articulationen im Gegensatz gegen nicht-fortsetzbare.

In §. 19 ist nicht einzusehen, wie die Lehre von den zweierlei Spiritus in das Capitel von den „Vocalischen Veränderungen" kommt.

In §. 21 steht unter 3 die Bemerkung: „In dem O-Laut geht jeder nebenstehende Laut auf." Darauf folgt als Beleg für diese Lehre — αο, αου, αω, οα, ωα, werden ω. Dann die ganz unverständliche Regel: „Bei den Adjektiven auf οος wird ο in den Endvocal zusammengezogen." Dann: εο, εου, οε werden ου, was jedenfalls für εο und οε mit der obigen Lehre vom allesverschlingenden O-Laut im Widerspruch ist, da doch der Herr Verfasser den ου-Laut wohl nicht auch zum O-Laut rechnet; dann kommt erst: „οη, ωε, εω werden ω," wo also die aufgestellte Regel wieder zutrifft. Man vermißt in dieser ganzen Darstellung Klarheit und Präcision.

Endlich däucht mich wäre es auch besser gewesen, wenn der Herr Verfasser §. 12 im Alphabet bei ξ = x den Zusatz: = γσ, κσ, χσ weggelassen hätte. Denn 1) hätte er, wenn er ihn setzen wollte, consequenterweise beim ψ = ps auch sagen sollen: = βσ, πσ, φσ; 2) halte ich hier, wo es sich lediglich darum handelt, die Aussprache der fremden Schriftzeichen ξ und ψ dem Anfänger durch die ihm bekannten x und ps zu erklären, obigen Zusatz für störend vorgreifend; 3) halte ich die Behauptung für materiell unrichtig, wenn damit gesagt seyn soll, daß ξ und ψ bloße compendia scribendi für γσ, κσ, χσ und βσ, πσ, φσ seyen. Wir müssen nämlich, da man zwar ἕξω, aber nicht ἔχω, zwar θρέψω, aber nicht θρέφω schreibt, annehmen, daß die in χ und φ enthaltene Aspiration, die im Praesens die Aspiration vorn nicht zuläßt, im Futurum, wo diese Aspiration vorn ist, im Anfang der zweiten Sylbe ganz aufgehört hat, daß also χσ und φσ zuvor κσ und πσ geworden sind, und nur für diese sind ξ und ψ die Compendia scribendi, aber keineswegs für χσ und φσ.

Schließlich erlaubt sich der Unterzeichnete in Beziehung auf den ganzen ersten Theil, Elementarlehre genannt, die Bemerkung, daß ein Schulbuch, das von den ersten Elementen einer Wissenschaft ausgeht, nur dann recht practisch ist, wenn es seinen Stoff gerade in der Ordnung gibt, wie er in der Schule selbst vorgenommen werden kann. Daß dieß in dem vorliegenden Buche nicht der Fall ist, ist augenscheinlich, auch wenn man, was sich von selbst versteht, nur das Deutsch-Gedruckte, das den ersten Cursus bilden soll, in's Auge faßt.

Kein Lehrer, behaupte ich, ist im Stande, mit reinen Anfängern die Paragraphen über Eintheilung der Buchstaben, über Contraction,

Krasis und Elision (in der gegebenen Ausdehnung) über Hiatus und dessen Vermeidung, Consonanten-Verwandlungen u. drgl. mit irgend einer Hoffnung auf Erfolg durchzugehen. Der Anfänger muß vor allem lesen und schreiben lernen; man lehre ihn also die Bedeutung der einzelnen Buchstaben, die Spiritus (und für die Fälle, wo er die Figur des spiritus lenis in einem consonantisch anlautenden Worte findet, etwas von der Koronis), die Accente (lediglich zum Zweck der Aussprache), das Jota subscriptum, den Apostroph, die Interpunctions-Zeichen, — kurz alles, was der gedruckte Text von Buchstaben und Lesezeichen hat; man lehre dieß alles zum Zweck der Aussprache, des Lesens und Schreibens; dann mag die Formenlehre in beliebiger Ordnung abgehandelt, nach und nach, sowie das Bedürfniß eintritt, das Nöthige über die einzelnen Gruppen homogener Buchstaben, über das Accentwesen, vokalische und consonantische Veränderungen u. drgl. gebracht, und endlich mögen, wenn man es für nöthig findet, diese vereinzelten Bemerkungen am Schlusse des Ganzen in allgemeinen Ueberblicken zusammengefaßt werden, — das ist der natürliche Weg des Lehrens und Lernens. **Beurlin, Präceptor.**

Une attaque repoussée.

Dans la solution d'une question grammaticale s'il s'agit avant tout de saisir l'esprit d'une langue et d'en apprécier l'harmonie, il est naturel de penser que celui qui la parle dès le berceau, et qui, l'enseignant depuis plus de trente années, en a fait l'objet non interrompu de son étude et de ses méditations, a quelque droit d'exprimer une opinion à cet égard. Si, après avoir longtemps médité la question, il trouve qu'elle est d'une nature trop délicate et trop subtile, pour qu'il puisse la formuler en règle, et qu'il ait la franchise d'avouer son impuissance, il semble qu'il n'y ait rien là que de modeste et d'honnête, et qu'un procédé contraire n'eût été qu'un méprisable charlatanisme. *)

Voilà ce que nous nous sommes permis d'exprimer dans notre grammaire sur la place qu'occupe l'adjectif, et c'est là ce qui excite contre nous, dans ce journal, une violente sortie de la part d'un

*) Le critique croit à l'exagération, quand nous affirmons qu'on trouverait à citer des milliers de cas tels que celui que nous indiquons dans une note de notre grammaire, page 109: roi fier, orgueilleux roi. Pour lui prouver que nos assertions ne sont pas des paroles en l'air, nous allons passer en

critique anonyme, dont l'ironie, attendu son ignorance dans la question, est vraiment divertissante. Il nous rend presque responsable des hésitations et de l'incertitude causées par cet aveu à des maîtres de langue française, qui, comme lui sans doute, pour plus de commodité, veulent trouver toute la langue dans la grammaire. Nous lui conseillons d'étudier cette question par la pratique, par la lecture, et surtout en allant respirer l'air de la France. Quand il aura saisi par l'usage le génie de notre langue, il comprendra notre retenue sur cette question, et, avec des leçons de français, il en prendra une de réserve et de modestie, qui ne messied pas même à l'esprit supérieur.

---

revue un bien petit nombre des combinaisons, en apparence contradictoires, que l'on peut former avec le seul adj. r i c h e. On dit: u n h o m m e r i c h e, u n p è r e r i c h e, u n o n c l e r i c h e, u n e f e m m e r i c h e, u n e m è r e r i c h e, u n c o m t e r i c h e, d e s g e n s r i c h e s etc., et l'on ne pourrait s'exprimer autrement sans faire violence à la langue, mais on dit de préférence, en plaçant l'adjectif avant: u n r i c h e c o u s i n, u n r i c h e b e a u - p è r e, u n r i c h e n e v e u, u n e r i c h e v e u v e, u n r i c h e v i e i l l a r d, u n r i c h e p a y s a n, u n r i c h e b a r o n, u n r i c h e s e i g n e u r, u n r i c h e f e r m i e r, u n r i c h e b a n q u i e r etc. Nous ne contestons pas qu'on ne puisse placer au besoin l'adjectif après ces mots, mais par là l'expression perd singulièrement de sa vivacité et de sa couleur. Pourquoi ne peut-on guère dire u n r i c h e p e u p l e et dit-on très bien u n e r i c h e n a t i o n? Pourquoi u n r i c h e p r i n c e et surtout u n r i c h e r o i ne sont-ils pas français, tandis que r i c h e s o u v e r a i n, r i c h e m o n a r q u e sont irréprochables? Un secret instinct fait hésiter notre goût avant de prononcer l a r i c h e v i l l e, mais nous dirons très élégamment l a r i c h e c i t é et l' o p u l e n t e v i l l e. Nous disons l a r i c h e A n g l e t e r r e, l a r i c h e V e n i s e, l a r i c h e M a r s e i l l e, pourquoi pas l a r i c h e F r a n c e ni l a r i c h e L o n d r e s. D'où viennent sur le seul adjectif r i c h e tant d'anomalies, dont nous ne citons ici qu'une partie minime? Si de tous ces exemples quelqu'un peut systématiquement déduire, sur la place de ce seul adjectif, une règle claire et rationnelle, fondée sur autre chose que l'harmonie, l'instinct et l'esprit de la langue, il rendra un vrai service aux ignorants comme nous, et comme tant d'autres grammairiens tout aussi peu explicites à cet égard; et nous serons des premiers à rendre justice à ses hautes lumières et à sa pénétration. Jusqu'ici, sur le point en litige, l'ironique attaque de notre adversaire n'a révélé que de la suffisance et un incroyable aveuglement.

Et en effet nous prenons la liberté de faire observer au critique qu'il a ici de fortes raisons de se défier de lui-même. L'homme qui, en traitant cette spécialité grammaticale, a pu laisser échapper cette exclamation: quel bleu ciel! c'est à dire l'expression la plus radicalement fausse et la plus antipathique à la langue française qu'il soit possible d'imaginer, a révélé d'un mot son incompétence à résoudre une question de cette nature. Il a pensé sans doute, que puisqu'on dit les vertes campagnes, l'analogie amenait tout naturellement quel bleu ciel! C'est là une des lourdes bévues qu'on s'expose à commettre quand on ne veut tenir aucun compte de l'usage, de l'harmonie et de l'esprit d'une langue. Cette seule faute nous dispense d'examiner sérieusement son système à lui touchant l'objet en question. Après la citation que nous venons de faire, on comprendra que ce travail contienne bien des erreurs, mais comme il est en même temps d'une application difficile, nous le croyons heureusement peu dangereux.

Que notre adversaire ne s'étonne pas de nous entendre lui répondre sur ce ton; ceux qui nous connaissent savent bien qu'il n'est ni dans nos principes ni dans nos goûts. Il nous comprendra si jamais il entend un étranger, qui, employant en allemand un terme aussi ridicule que l'exclamation quel bleu ciel! l'est en français, n'en veut pas moins, après avoir raillé, trancher étourdiment une question de langue allemande, quand même elle touche à ce qu'il y a de plus délicat et de plus insaisissable dans son esprit.

Nous ne pousserons pas plus loin cette polémique, qui deviendrait oiseuse. Si notre adversaire veut répliquer, nous ne voyons aucun danger pour nous à lui laisser la gloriole de l'insistance et du dernier mot.

Stuttgart, le 22. Nov. 1856. E. Borel.

Ein Beitrag zum geometrischen Zeichnen.

Der Artikel „über geometrische Formenlehre von Fischer in Ulm" im Beiblatt von Nro. 8 des Correspondenz-Blattes hat gewiß allgemeinen Anklang gefunden und es mag am Platze seyn, wenn auch Andere ihre Zustimmung dazu geben, daß das geometrische Zeichnen ein passendes Lehrfach für die Realschulen ist; wenn man es als Vorbereitung zur Geometrie behandelt. Die Zahl der der Geometrie im Ganzen zu widmenden Stunden wird dadurch nicht vermehrt, indem das geometrische Zeichnen ohnehin gewöhnlich, wenn auch erst in späteren Jahren, in den Lektionsplan aufgenommen wird, und in-

dem am Unterrichte in der Geometrie selbst viel Zeit erspart wird, wenn es vorangegangen ist.

Auch das ist vollkommen zu billigen, daß als Stoff für das geometrische Zeichnen nicht die Figuren der gewöhnlichen Geometrie zu wählen sind. Als Princip gelte vielmehr: solche Figuren für das geometrische Zeichnen zu wählen, welche dem Schüler, selbst ohne Beweis, schon eine Befriedigung gewähren. Da der Herr Verfasser die geometrische Ornamentik empfiehlt, so möchte ich hier auf die Spitzbogen-Construktionen von Prof. Reusch aufmerksam machen, welche die gothischen Muster auf mathematische Verhältnisse gründen. Gewähren diese dem Schüler eine Freude an der Schönheit, so gibt es andererseits einen reichen Stoff in solchen Figuren, bei welchen der Schüler den Genuß hat, durch eine Probe die Richtigkeit und Genauigkeit seiner Zeichnung selbst bestätigen zu können. Hieher gehören hauptsächlich die mancherlei Gebilde der neuen Geometrie, bei welchen Punkte in eine Gerade zu liegen kommen, oder beliebig viele Gerade durch einen Punkt zu gehen haben.

Und endlich möchte ich mir erlauben, als weiteres Beispiel zu denen von Herrn Fischer mitgetheilten noch eine Methode zu geben, Strecken beliebig zu theilen, welche meines Wissens neu ist, wenigstens von mir gefunden wurde. Auch diese Zeichnungen gehören natürlich unter diejenigen, bei welchen der Schüler nachträglich eine Probe von der Richtigkeit der Construktion machen kann. Ich theile sie sogleich in der nöthigen Allgemeinheit, wie sie zunächst blos der Lehrer braucht, mit.

Eine Strecke ab unter einem beliebigen gegebenen Zahlen-Verhältniß zu theilen, durch bloses Auftragen gleicher Distanzen, und ohne Parallelen zu ziehen.

Auflösung.

Durch a ziehe man eine Gerade unter beliebigem Winkel, trage auf sie, von a aus, n gleiche Theile auf; der Endpunkt des nten Theils sei c; der Endpunkt des mten Theils ($m < n$) sei d; man ziehe bc und verlängere bc über c nach f so, daß $bf = bc$, ziehe df, welche ab in e schneidet, dann beträgt be immer einen gewissen, blos von m und n abhängigen Bruchtheil von ab.

Beweis.

Man ziehe durch d eine Parallele mit cb, welche ab in g schneidet. Man bezeichne ferner, der Kürze halber, ab mit L, be mit X. Nun ist

$$\frac{be}{eg} = \frac{bf}{dg} = \frac{bc}{dg} = \frac{ac}{ad} = \frac{n}{m}$$

$$\text{also } \frac{be}{bg} = \frac{n}{n+m} \quad (1)$$

$$\text{ferner ist } \frac{bg}{ba} \left(= \frac{cd}{ca}\right) = \frac{n-m}{n} \quad (2)$$

Multiplicirt man (1) mit (2), so folgt:

$$\frac{be}{ba} \text{ oder } \frac{X}{L} = \frac{n-m}{n+m}$$

Hieraus sieht man zunächst, daß $\frac{X}{L}$ einen von der Größe des Winkels c a b unabhängigen Werth hat. Zweitens aber lassen sich für m und n solche ganze Zahlen wählen, daß der Werth von $\frac{X}{L}$ gleich einem beliebigen ächten Bruche ist.

Z. B. a b soll so getheilt werden, daß $\frac{X}{L} = \frac{23}{31}$ ist. Man setze $n - m = 23$; $n + m = 31$; also ist $2n = 54$; $n = 27$; $2m = 8$; $m = 4$.

Trägt man daher auf a c 27 beliebige gleiche Theile auf und macht a d gleich 4 solcher Theile, so ist $\frac{be}{ba} = \frac{23}{31}$.

Für den Fall, daß 2 n und folglich auch 2 m ungerade Zahlen werden, verdoppelt man vorher Nenner und Zähler des gegebenen Bruchs, um für n und m ganze Zahlen zu bekommen.

Am liebsten wird beim geometrischen Zeichnen der Fall gewählt werden, daß $\frac{X}{L}$ gleich einem Bruche seyn soll, dessen Zähler = 1 ist. Auf die angegebene Weise findet man alsdann:

Wenn $\frac{X}{L} = \frac{1}{2}$ seyn soll, so ist	$n = 3$;	$m = 1$
$\frac{1}{3}$	2	1
$\frac{1}{4}$	5	3
$\frac{1}{5}$	3	2
$\frac{1}{6}$	7	5

Allgemein: Soll der Zähler = 1, der Nenner eine gerade Zahl (2 p) seyn, so ist $n = 2p + 1$; $m = 2p - 1$. Soll aber der Nenner eine ungerade Zahl $(2p + 1)$ seyn, so ist $n = p + 1$; $m = p$.

Tübingen. — Kommerell.

Neue geometrische Aufgaben.

Ueber die von mir in Nro. 6 eingesendete Preisaufgabe kann ich nach dem, was von Anderen seither bemerkt worden ist, nichts mehr hinzufügen, als daß es mir eine große Freude war, zu sehen, wie anregend derartige Aufgaben für das Publikum unseres Blattes sind. Daher lege ich hier fünf neue Aufgaben vor, deren Lösung ich zwar dießmal schon gefunden habe, für die es aber wohl noch elegantere Constructionen geben könnte. Ich schlage vor, daß, wer eine Lösung gefunden hat, dieselbe an die Redaction einschickt, die dann darüber entscheiden mag, welche der Veröffentlichung am würdigsten ist.

1) Durch zwei, auf der Peripherie eines gegebenen Kreises, gegebene Punkte zwei Sehnen zu ziehen, die sich unter einem gegebenen Winkel schneiden und

a) eine gegebene Summe,
b) eine gegebene Differenz,
c) ein gegebenes Produkt,
d) ein gegebenes Verhältniß haben.

2) In einen gegebenen Kreis ein Viereck zu beschreiben, dessen Umfang und beide Diagonalen gegeben sind.

Tübingen. **Kommerell.**

Ueber den geometrischen Unterricht an Lateinschulen.

Es dürfte wohl nicht ohne Interesse sein, die schon öfters aufgetauchte Frage: „ist es wirklich rathsam, an Lateinschulen neben den gewöhnlichen abligatorischen Fächern auch noch Geometrie überhaupt aufzunehmen, und insbesondere für diejenigen Schüler, die, weil sie später eine höhere oder niedere technische Laufbahn einschlagen wollen, sich des Griechischen entschlagen, zum stehenden Pensum zu erheben?" — näher zu besprechen. —

Ich versuche dieß jedoch keineswegs auf dem Wege irgend welcher kritischen Beleuchtungen der mehr oder minder bedenklichen Zulassung dieses mathematischen Unterrichtes an Lateinschulen, bin auch durchaus nicht Willens, der Sache selbst absolut das Wort zu reden, oder nur im Entferntesten dadurch Gedanken an den schon öfters in öffentlichen Blättern besprochenen Kampf zwischen Humanismus und Realismus rege machen zu wollen. Im Gegentheil ich halte mich blos an die bisher hierin gemachten Erfahrungen, welche auf diesem Wege mitzutheilen ich ausschließlich beabsichtige. —

Es ist vor 3 Jahren an der hiesigen Lateinschule, welche 2 Classen hat, auf den Wunsch der hiesigen Behörden und mit hoher Genehmigung der K. Oberstudien-Behörde der Stundenplan dahin abgeändert worden, daß für die Schüler, welche keine Studienlaufbahn einschlagen wollen, in 2 wöchentlichen Stunden Unterricht in der Geometrie zu geben sei. Dagegen sind die Griechisch-Lernenden selbstverständlich von diesem Pensum dispensirt.

Ich ertheile nun, da mir dieses Fach übertragen ist, seit 3 Jahren den Schülern der Präzeptorats-Classe — (denn hier erst wird damit begonnen) — den geometrischen Unterricht. —

Meine Geometrieschüler bildeten bis daher zufälliger Weise nur 1 Abtheilung von 10—12 Knaben im durchschnittlichen Alter von 11½—14 Jahren. Während nun diese Schüler, wie schon bemerkt, wöchentlich 2 Stunden Geometrie haben, und nebenbei regelmäßig mathematische Aufgaben erhalten, theils aus der analytischen (?) Geometrie, theils auch bestehend in Berechnungen von Linien (Durchmesser, Kreisperipherie, Kreisbögen rc.), Flächen, so wie über das Radiciren u. dgl. haben dieselben genau den gleichen Anforderungen zu entsprechen, wie die übrigen Lateinschüler. — Unter solchen Umständen sind meine Schüler bei einem theilweise zweijährigen Cursus so weit gekommen, daß sie nicht im Geringsten auf Kosten der Gründlichkeit, Nagel's Lehrbuch der ebenen Geometrie in Verbindung mit geometrischen Berechnungen, absolvirten, ohne daß meines Wissens durch den geometrischen Unterricht den philologischen Studien irgend welcher Eintrag geschehen, oder sonstige Collisionen im Schulplan herbeigeführt worden wären.

Vergleiche ich nun diese Resultate mit denen, welche ich als früherer Lehrer an einer Realschule wahrzunehmen Gelegenheit hatte, so finde ich, daß jene, im Hinblick auf den geringen Zeitaufwand, der wenigstens hier für diesen Unterrichtszweig gemacht wird, nach dem Zeugnisse Sachverständiger nicht unbefriedigt lassen, und die allerdings nicht geringe Mühe sowohl für den Augenblick, als für das fernere Leben der Schüler schöne Zinsen tragen wird.

Soweit meine hierin gemachten Erfahrungen, die nur die nackte Wahrheit enthalten, und denen ich noch die Bemerkung beifüge, daß aus dem geometrischen Unterricht meine Schüler noch den weiteren Vortheil ziehen, daß sie beim Linearzeichnen, woran hier sämmtliche Lateinschüler Theil nehmen, sich durch größere Sicherheit und Genauigkeit vor den andern bemerklich machen. —

Nach dem bisher Gesagten spreche ich die feste Ueberzeugung

aus, daß bei einer derartigen Schul-Einrichtung, wie sie an der hiesigen Lateinschule getroffen ist, ohne Bedenken mit philologischen Studien auch geometrischer Unterricht in angedeuteter Weise in Verbindung gebracht werden darf, und man bei gewissenhafter Benützung der wenn auch kleinen Stundenzahl für einen etwaigen Erfolg Nichts zu befürchten hat.

Jedenfalls ist es bei der gegenwärtigen Richtung unserer Zeit gewiß von nicht geringer Bedeutung, wenn in Landstädtchen, die noch nicht im Besitz von Realschulen sind, für die nichtstudirenden Schüler an ihren Lateinschulen die Einrichtung getroffen ist, daß, wenn jene auch kein vollständiges Aequivalent für den mathematischen Unterricht, sowie er in ausgedehnterer Weise in Realschulen gegeben wird, aus der Schule mit in das Leben hinausnehmen, doch wenigstens in Etwas spezifischer für ihre gewerbliche Laufbahn vorbereitet werden.

Vaihingen, im April 1856. H. Hiller.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Derwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

November **№ 11.** **1856.**

Eine verehrliche Redaction

des Correspondenz-Blattes für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs ersuche ich, da über meine, seit einem Jahr erschienene

„Lehre von den Linien-Gebilden in der Ebene"

in Ihrem Blatte noch keine Anzeige oder Recension gekommen ist, *) mir, in Form einer kurzen Besprechung zweier Anzeigen im Liter. Centralblat für Deutschland und in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, eine Selbstanzeige zu gestatten. — Beide stoßen sich zuerst daran, daß ich mich, wie Rühle aus Glogau in d. Z. f. d. G. sagt, rühme, mit diesem Buche die erste vollkommen genetische Entwicklung der Elemente der Raumlehre gegeben zu haben. Das L. C. bemerkt: „Wir fügen hinzu: daß der Verf. seinem Vorsatz treu geblieben und nicht in die dogmatische Lehrweise zurückgefallen ist. Das kann seinem Werke nur zur Empfehlung gereichen." — Gewiß hätte hier gesagt werden müssen, das dabei erwähnte Werk von Schlömilch sei in dieser Beziehung ebenso gut oder noch besser. Da diese Bemerkung im L. C. unterlassen worden, so glaube ich annehmen zu dürfen, daß es nicht hat gesagt werden wollen oder können. — „Wir würden es auch seiner Vollständigkeit wegen empfehlen können," fährt das L. C. fort, „wenn nicht die Construktionen zu sehr vernachläßigt wären." — R. aus Gl. bemerkt: „Uebrigens soll nicht geläugnet werden, daß das Buch eine große Anzahl elementarer Sätze, größtentheils wohlgeordnet und in geschickter Verbindung enthält." — Ich muß gestehen, ein mit solcher Sparsamkeit ertheiltes Lob befriedigt mich fast mehr, als ein von Freundes Hand vielleicht mit Vorliebe niedergeschriebenes. — Was jedoch den angehängten Tadel des L. C. hinsichtlich der Constructionen betrifft, so darf ich mich wohl mit Recht beschweren, daß Jemand, der mein Buch gelesen hat, nicht begriffen haben soll, daß derartige Betrachtungen über den Raum mit Constructionen

*) Zu unserem Bedauern mußte die Anzeige dieser Schrift, wie auch mancher anderen, zurückgestellt werden, weil wir durch die freundliche Theilnahme sehr vieler unserer Herren Collegen eine so große Menge von Stoff für unser Blatt fortwährend zugesendet erhalten, daß wir nicht im Stande sind, allen Anforderungen sogleich zu genügen.

Anm. d. Red.

Gebilden, allerdings nicht so kurz gefaßt werden. Etwas Anderes ist es, eine Wahrheit durch eigenes Denken erst zu finden, und etwas Anderes, die bereits gefundene auf irgend eine Art zu beweisen. Ersteres ist durchgehend mein Zweck gewesen, weil ich mich aus meinen Schuljahren her noch recht wohl erinnere, wie oft mir der Gedanke kam: auf diesen Beweis hättest du aber unmöglich von selbst kommen können. Ich erinnere beispielsweise nur an die erste Hülfslinie im gewöhnlichen Beweis des pythagoräischen Satzes. Mir ist es darum zu thun, überall dem Schüler zu zeigen, was er aus sich selber kann, wie auch die Auffindung jener Hülfslinie auf S. 76 auf eine einfache Art nachgewiesen ist. Dazu kommen dann noch die Nachweise der Uebergänge von einer Abtheilung zur andern, die gewöhnlich in Anmerkungen gegeben sind, was man in Büchern mit „dogmatischer Lehrweise" überhaupt nie findet, und was mit unter die Hauptunterschiede zwischen der letztern und einer genetischen Entwicklung gehört.

Wenn ich glaube annehmen zu dürfen, daß es mir im Bisherigen gelungen ist, die meinem Buche gemachten Vorwürfe widerlegt und zugleich seine ganze Richtung klar gemacht zu haben, so weiß ich dagegen recht wohl, wie schwierig es mir gegenüber den meisten Lesern Ihres Blattes werden wird, den zweiten Hauptvorwurf zu beseitigen, der dem Buche gemacht wird. Hr. Rühle sagt, ich ahne, daß man staunen werde, in diesem Buche Sätze zu finden, wie: Die Geren eines Zeilecks halbiren einander u. dgl. und fährt fort: „aber er ist freundlich genug, dem deutschen Leser, damit derselbe die deutschen Ausdrücke verstehe, ein Vocabularium (wie sollte auch Hr. R. hiefür „Wörter-Verzeichniß" haben sagen können? —) von 50 Worten vorzulegen, das mancherlei Seltsames bietet, z. B. Hochzahl statt Potenz, daher auch von Hochzahllinien bei der Betrachtung zweier Kreise die Rede ist." — Ich habe in der That zu den nicht ganz und gar befangenen Lesern Ihres Bl. das Vertrauen, daß sie es nicht geradezu unthunlich finden werden, wenn man Hochzahl statt Potenz sagt; es ist ja den Mathematikern bekannt, daß man x^n liest: x hoch n, statt des umständlicheren x in der nten Potenz. Allein ich glaube sogar, daß wer nur einigermaßen billig sein will und folgende 2 Sätze vergleicht: Bei jedem rechtwinkligen Dreieck ist das Quadrat der Hypotenuse gleich der Summe der Quadrate der Katheten — und: Bei jedem rechtw. Dr. ist die Meßfläche der Schiefseite gleich der Summe der Meßflächen der Lothseiten — zugeben muß, daß der Letztere den Vorzug hat, kein Wörtergemisch aus 3 Sprachen zu bilden, sondern rein deutsch zu sein. Es wird Niemand läugnen,

daß Meßfläche für den Deutschen gerade ebenso bezeichnend ist, als Quadrat für den Lateiner, und ich habe für Deutsche schreiben wollen.*) Wenn Hr. R., der mich unter Anderm inconsequent schilt, weil ich mich selbst Reallehrer nenne, meint, es sei ein Glück, daß ich anspruchslos genug sei, an die Möglichkeit zu denken, daß diese deutsche Bürgerbildung nicht durchgesetzt werde, und unter der letztern eine solche ohne Latein versteht, so muß man ihm verzeihen, weil er Philologe ist und zu den Leuten gehört, die nun einmal den Glaubenssatz nicht los werden können, der liebe Gott habe den menschlichen Verstand gerade so eingerichtet, daß er hauptsächlich nur durch Latein und Griechisch gebildet werden könne. Wenn ich in der Vorrede zu meinem Buche gesagt habe, das Latein werde in Bürgerschulen nothwendigerweise ausfallen müssen, und dann verstehe es sich von selbst, was die Gelehrten zu thun haben werden; so ist darin doch wohl nur der Gedanke enthalten, der in Ihrem Bl. auch schon ausgesprochen worden ist, daß die gewerblichen Zwecke in unserer Zeit mehr und mehr die Oberhand gewinnen, daß selbst der Geistliche manche Kenntnisse aus der Natur und Mathematik besser brauchen könnte, als die alte Philologie u. dgl., womit ja nicht gesagt sein soll, daß wir überhaupt keine Liebhaber der alten Philologie nöthig haben. Nachdem mein College Tröster von Eßlingen in seinem Vortrag zu Ludwigsburg den Wunsch und die Bitte der Realschule bescheiden aber bestimmt ausgedrückt hat, wird man mein eben dahin gehendes Bestreben nicht mehr verwerfen wollen; vielmehr glaube ich die Hoffnung hegen zu dürfen, daß mich namentlich meine Collegen an den Real- und Bürgerschulen Deutschlands darin möglichst unterstützen werden.

---

*) Dem Herrn Einsender dieses Artikels können wir eine Autorität für seinen Versuch, in die Mathematik deutsche Ausdrücke einzuführen, nennen, mit welcher er zufrieden seyn wird. Der Astronom J. Kepler gibt in seiner Stereometrie ein ziemlich großes Verzeichniß deutscher Ausdrücke, die er an die Stelle der üblichen Fremdwörter zu setzen vorschlägt, und schreibt darüber an einen Freund: „Mein Hauptbestreben ist, in der Mathematik deutsche Benennungen zu gebrauchen. Es ist eine Schande, daß wir im Deutschen keine andere Bezeichnung für Parallelen haben, als eben wieder Parallel-Linien. Dabei müßte jedoch für Gleichartigkeit im Ausdruck Sorge getragen werden, und es dürfte nicht der eine diese, der andere eine andere Bezeichnung wählen, wenn man allgemeine Verbreitung desselben beabsichtigt. Ich glaube in dieser Beziehung mit dem 10. Buch Euclid's den richtigen Weg eingeschlagen zu haben, indem ich mit demselben Recht deutsche Ausdrücke einführte, mit welchem Euclid in der griechischen Sprache neue Benennungen bildete."

Anm. d. Red.

Die mehrgenannte „Lehre von den Linien-Gebilden in der Ebene" ist, mit 2 lithographirten Tafeln, in Stuttgart bei H. Lindenmann erschienen. Preis 1 fl. 12 kr.

Göppingen, im September 1855.

Reall. Groſsmann.

Julius Caesar by Shakespeare.

Zum Schul- und Privat-Gebrauch erläutert und mit einem Wörterbuche versehen von Dr. Jordan Bucher. Berlin, Renger. 1856.

Es ist gewiß eine lobenswerthe Absicht, durch wohlfeile Schulausgaben das Lesen Shakespeare's in den höheren Classen unserer Unterrichts-Anstalten befördern zu wollen, und daß gerade „Julius Cäsar" für diesen Zweck besonders passend ist, bemerkt der Verfasser in der Vorrede mit Recht. Da es sich hier aber jedenfalls um ältere und vorgerücktere Schüler handelt, so ist es nicht blos unnöthig, sondern sogar nachtheilig, alle Ausdrücke, die nur ein wenig vom Gewöhnlichen abweichen, zu erklären, oder gar bekannte Regeln der Grammatik wiederzugeben. Man muß vielmehr der eigenen Vorbereitung des Schülers so viel als möglich überlassen, insbesondere bei den modernen Schriftstellern, die ohnehin in Vergleich mit den klassischen wenig Schwierigkeiten und daher auch wenig Stoff zu angestrengtem Denken und Suchen darbieten. Daß das obige Werkchen in dieser Beziehung zu viel gibt, werden folgende Beispiele zeigen. Man liest:

S. 3. what dost thou with thy best apparel on? Was thust Du mit Deinem besten Kleid an?

S. 8. which you yet know not of; Präpositionen, welche vor dem Rel. stehen sollten, folgen im Relativsatz nach.

S. 12. Caesar is returning; das Particip wird mit to be verbunden, um den im Verbum liegenden Begriff als einen andauernden auszudrücken.

S. 17. that they point upon = upon that etc.

S. 24. thou receivest thy full petition = thou receivest all that thou petitionest.

S. 27. which to prevent, um dieses zu verhüten.

S. 37. I am to blame to be thus waited for; Sinn: es ist nicht recht, daß ich so auf mich warten lasse.

S. 50. the better, desto besser.

ibid. for him I have offended; man verbinde den Acc. him nicht mit for, sondern mit offended, und for ist Conj. „denn."

Alle diese Anmerkungen, deren Anzahl sehr vermehrt werden könnte, enthalten so einfache und bekannte Dinge, daß sie selbst für solche überflüssig sind, die erst die Elemente der Grammatik hinter sich haben. Dazu kommen nun aber auch solche Erklärungen, die entschieden unrichtig sind, z. B.:

S. 3. know you not, being mechanical, you ought not walk etc. — Being mechanical wird als Partic. conjunctum oder Nom. absolutus erklärt, zwei Dinge, die sich widersprechen; es ist natürlich Part. conj. — you ought soll Acc. c. Inf. sein, während einfach that vor you ausgelassen ist und überdieß ought ein Inf. gar nicht sein kann.

S. 11. when went there by an age — but it was famed etc. soll „wörtlich" heißen: wann kam, geschah es in einem Zeitalter, wo nicht u. s. w., statt: wann gieng ein Zeitalter vorüber u. s. w.

S. 21. take this paper, and look you lay it etc; look you lay ist nicht Acc. c. Inf., sondern es ist wieder that vor you ausgelassen.

S. 23. searching the window for a flint; the window for soll = for the window sein, was keinen Sinn gibt; der Satz heißt wörtlich: das Fenster nach einem Feuerstein durchsuchend.

S. 32. „to say bedarf keinen Objects-Accus., noch darf die angeredete Person folgen, wenn aber letztere folgt, steht sie mit to im Dat." Der erste Theil dieses Satzes widerspricht dem zweiten und ist unrichtig; bei to say darf der Dat. der Person (mit to) stehen, wenn die gesprochenen Worte selbst folgen und nicht die oratio obliqua.

S. 62. you have condemned Lucius Pella for taking bribes, wherein my letters praying on his side, — were slighted off, dieß soll sein = my letters, wherein (in which) I was praying etc. Allein das Relativ kann man nicht in dieser Weise umstellen; wherein heißt: worin, in welcher Sache, und praying bezieht sich auf letters.

S. 75. for fear of what might fall; ergänze vorher das Demonstr., sagt der Verf., während doch what schon = that which ist und nie mit einem Demonstr. verbunden wird.

Eine Verbesserung der ausgestellten Mängel bei einer späteren Auflage würde dem Buche, das wir im Uebrigen gerne empfehlen, sehr zum Vortheil gereichen.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Ankündigungen.

Vaihingen. Im Verlag der **Verwick & Dittmar'schen** Buchdruckerei hat soeben die Presse verlassen und kann von derselben, wie durch alle Buchhandlungen, in Reutlingen von **C. Fr. Palm's** Buchhandlung, bezogen werden:

Lateinische Syntax.

Lehre vom zusammengesetzten Satz.

Von

J. VOGEL,

Präceptor an der lateinischen Schule in Neuenstadt a. d. L.

1856. 11 Bogen. 8. Preis 48 kr.

Der Verfasser hat bei dieser Arbeit nur das unmittelbare Interesse der Schule vor Augen gehabt und nur das gegeben, was dem Schüler zu wissen nöthig ist, und zwar in einer auch für den Knaben leicht verständlichen Sprache.

Ein Schulmann äußerte sich in einer Zuschrift an den Verfasser dahin: „Es gefällt mir an der Arbeit die gewählte Präcision der Regeln; und wenn auch Einzelnes für Knaben zu prägnant erscheinen dürfte, so hilft ihnen das erklärende Wort des Lehrers rasch über die Schwierigkeiten hinweg, die in andern Lehrbüchern wegen ihrer Weitschweifigkeit viel größer sind."

Eine Auctorität äußerte sich so: „Ich freue mich, die Ueberzeugung aussprechen zu können, daß die Schrift durch die Anordnung des Stoffes, die präcise Fassung der Regeln, wie durch die beigegebenen Beispiele dem Lehrer, welcher sich derselben neben seiner Grammatik bedient, gewiß von Nutzen seyn wird."

Leipzig. In der **Hahn**'schen Verlags-Buchhandlung ist so eben erschienen und in Stuttgart durch

H. LINDEMANN

(Gymnasiums-Strasse 8½),

sowie durch die **Wohler**'sche Buchhandlung in Ulm zu erhalten:

HEBRÄISCHES ÜBUNGSBUCH FÜR ANFÄNGER.

Von

K. L. F. Mezger,

Professor am philol.-theol. Seminar zu Schönthal im Königr. Württemberg.

Eine Zugabe zu H. Ewald's hebr. Sprachlehre für Anfänger, zweite Ausgabe 1856, so wie zu jeder hebr. Grammatik.

Mit einer Schreibvorschrift. gr. 8. 1856. 1 fl. 10 kr.

Ferner sind in demselben Verlage in neuen, vielfach verbesserten und stark vermehrten Ausgaben erschienen:

Ausführliches Lehrbuch der hebräischen Sprache des alten Bundes. Von **Heinrich Ewald.** Sechste Ausgabe. 50 Bogen. gr. 8. 1855. geh. 5 fl. 33 kr.

Hebräische Sprachlehre für Anfänger. Von **Heinrich Ewald.** Zweite Ausgabe. 13½ Bogen. gr. 8. 1855. geh. 1 fl. 10 kr.

Druck und Expedition bei Berwick & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Correspondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs.

Erscheint jeden Monat in je 1½ Bogen einmal und wird im Laufe des Monats ausgegeben. — Preis für den Jahrgang, ohne Postaufschlag, 3 fl. — Einrückungs-Gebühr für den Raum der Petitzeile 2½ kr.

Man abonnirt durch Vermittelung der nächstgelegenen Poststellen beim K. Postamt Vaihingen a. d. Enz; in Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

December **№ 12.** **1856.**

Ankündigung.

Da mit dem Beginne des nächstfolgenden Jahres die J. B. Metzler'sche Buchhandlung den Druck und Verlag unseres Correspondenz-Blattes übernehmen wird, so bitten wir, Bestellungen in gefälliger Bälde an diese zu übersenden.

Unser Blatt wird den Schulen, für welche es bestimmt ist, seine Dienste in der bisherigen Weise widmen. Es wird Erlasse der dem Studienwesen vorgesetzten Behörden mittheilen, insbesondere solche, die von eingehenden Erläuterungen begleitet sind oder zu weiteren Erwägungen und Vorschlägen einladen. Es wird wichtige Fragen aus dem Gebiete der Wissenschaften, in deren Dienste diese Anstalten stehen, in eigenen Aufsätzen

Lehrern, Schülern und Schülern, sondern auch zwischen Sache und Sache gegeben worden ist, das ist eine leidige Wahrheit. Wie gewöhnlich ist die Anschauung geworden, von der einen Seite, daß der Realismus Nichts tauge, von der anderen, daß der Humanismus ein todtes Abstraktum sey ohne allen Werth für das praktische und bürgerliche Leben, so daß das Aelternpublikum, soweit es kein selbstständiges Urtheil hat, oft gänzlich rathlos war, welche Schule zu wählen sey! Diese fatale Wendung, welche die Sache nahm, hätte vermieden werden können, wenn man bälder von der Erkenntniß ausgegangen wäre, daß der Humanismus nicht des Realismus, aber auch der Realismus nicht des Humanismus entbehren kann, wenn jener des praktischen, dieser aber des formalen Momentes nicht entbehren will. Weil ich nun fest dieser Ueberzeugung bin, so begrüße ich mit herzlicher Freude jede Erscheinung, welche dazu beitragen kann, jene beide sich so nothwendig ergänzende Momente in rechtem Maße zu vereinigen, wie sie ja auch von Natur beisammen sind und nur mit Gewalt, die sich aber rächen muß und auch gerächt hat, aus einander gerissen werden können. Jeder unparteiische Vertreter des Realismus wird wenigstens das zugeben, daß von sämmtlichen Lehrfächern der Realschule, wie sie ist, kein Fach das für die Anregung und Uebung des jugendlichen Geistes so nothwendige formale Moment so in sich schließt, wie die Mathematik. Allein was kann von dieser Mathematik bis zum 14. Jahre mit Erfolg getrieben werden, außer Arithmetik? Wenn es hoch kommt, so ist es noch die ebene Geometrie und diese wohl nur mit den Fähigeren und Entwickelteren; wenigstens haben mich dessen schon erfahrene Lehrer versichert und meine eigene Erfahrung hat es bestätigt. Das Französische, gewöhnlich die einzige fremde Sprache der Realschule, hat durchaus nicht das logisch Uebende, bietet durchaus nicht die heterogenen Gegensätze der Anschauungs- und Ausdrucksweise, daß dadurch das formale Moment, wie es nöthig ist, repräsentirt wäre, abgesehen davon, daß das blos französische Gebäude eines Realschülers ohne antik-classische, wenigstens lateinische Grundlage in der Regel ein Luftgebäude ist, ohne bleibenden Werth und so mühsam aufgeführt von Seiten des Lehrers und des Schülers, daß Mühe und Erfolg selten im rechten Verhältnisse stehen. Und jedenfalls wird sich die Realschule nur selten rühmen können, ihre Schüler durch die Vorhalle der französischen Sprache in ihre esoterische Schwierigkeiten geführt zu haben. Jeder unparteiische Vertreter des Humanismus aber wird auch zugeben, daß die Zeit vorüber ist, wo die lateinische und griechische Sprache die Summe der Schulbildung ausgemacht haben

und daß den Realfächern auch ihre Stelle gebührt, wenn die Vorbildung bis zum 14. Jahre nicht an Einseitigkeiten laboriren soll. Diese Wahrheit ist aber auch ganz zu ihrem Rechte gekommen, und ich glaube, daß es wohl schwer halten möchte, eine namhaftere lateinische Schule zu nennen, in der nicht auch die Realfächer, selbst die Geometrie eingerechnet, die Stelle hätten, welche ihnen gebührt, um so mehr, als ja sogar die Anforderungen des Landexamens Bekanntschaft mit den gewöhnlichen Realfächern in nicht unbedeutendem Grade und Umfang voraussetzen. Ebendeßwegen wird die Real-Gymnasiums-Idee, wenn sie realisirt wird, Nichts wesentlich Neues in die lateinische Schulen hineinbringen, in welchen selbst auch das Zeichnen theils publice theils privatim schon vertreten ist. Ich möchte sogar bezweifeln, ob nur das Schülerpublikum wesentlich ein anderes würde, und es wäre mir in der That interessant, aus statistischen Notizen zu erfahren, wie viele Schüler die niedere Realschule zum höheren Gewerbestand liefert. Der große Gewinn aber, welcher den Realfächern in der lateinischen Schule zu Theil werden könnte, wäre der, daß sie von den eigentlichen Männern vom Fach gegeben würden; ich wenigstens trage kein Bedenken, zu gestehen, daß ich mir nie einfallen lassen werde, zu meinen, ich könnte alle Fächer meiner Classe mit derselben Sachkenntniß und methodischen Erfahrung dociren, trotzdem, daß ich durch meine frühere Stellung zu beidem mehr, als gewöhnlich der Fall ist, Gelegenheit hatte. Einen zweiten Gewinn sehe ich darin, daß der einzelne Lehrer bei einer solchen Combination viel eher im Stande ist, den Bedürfnissen der einzelnen Schüler Rechnung zu tragen und zu entsprechen, weil er über mehr Zeit disponiren kann. Die Befürchtung aber, daß es zwischen den verschiedenen Lehrern zu widrigen Dingen führen könnte, wenn sie an Einer Classe arbeiten, die theile ich so wenig, daß ich vielmehr überzeugt bin, daß, wie die bisherige Zerrissenheit unserer Schulen fast nothwendig auch zu Mißverhältnissen führen mußte, so die Vereinigung beider auch den Lehrern ebenso nothwendig das Bewußtseyn beibringen müßte, daß sie Glieder, wesentliche Glieder Eines Ganzen sind. Wollten je sich Differenzen finden, so mögen die Betreffenden die Fabel des Menenius Agrippa zusammen lesen und beherzigen. Das einzige Bedenken, das sich mir bei dem Gedanken an eine solche Vereinigung nahe legen will, ist vielmehr das, daß die so vereinigten Schulen, wenigstens in den größeren Landstädten, vielleicht zu zahlreich werden könnten. Ich glaube aber, daß diesem Uebelstande leicht dadurch abgeholfen werden könnte, wenn der Zutritt in diese vereinigte Schulen nur denen offen

stände, die zum Studium oder zum höheren Gewerbestande bestimmt sind und die Befähigung dazu durch die streng einzuhaltende Promotions-Prüfungen nachgewiesen haben.

Die Anderen mögen in die Volksschule gehen oder in sogenannte höhere Bürgerschulen, von denen ja auch schon die Rede war. Ueberhaupt wird es gut seyn, wenn unsere Schul-Einrichtungen mehr und mehr vom Grundsatze ausgehen, daß die Einen ein plus, die Anderen ein minus oder gar ein minimum von Schulbildung bedürfen, um die Stelle im Leben einmal einzunehmen, zu der sie bestimmt und berufen sind. — Von der Frage aus ist es nicht nöthig, noch von dem Werthe der classischen Vorbildung auch für den, welcher dem höheren Gewerbestande oder überhaupt der Classe der Gebildeten in Zukunft angehören will, zu reden, noch von der Nothwendigkeit einer alt-classischen Grundlage für erfolgreiche, neusprachliche und realistische Studien; das sind nachgerade ausgemachte Dinge. Ebenso ist es auch nicht nothwendig, hier von der idealen Anschauungsweise, von dem idealen Schwunge zu sprechen, welchen nur alt-classische Studien dem jugendlichen Geiste verleihen können, und welcher den materiellen und spießbürgerlichen Tendenzen unserer Zeit nur wohlthätig entgegenwirken kann. — Ich habe nur den Wunsch, daß die projektirte Reorganisation unseres Schulwesens — es ist natürlich nur von den Schulen bis zum 14. Jahre die Rede — nicht mehr lange auf sich warten lassen möge!

Kirchheim u. T. Dr. Leuze.

Ein Verstoß in Ohm's Elementar-Mathematik.

In der 3. Auflage von Ohm's Elementar-Mathematik findet sich (Band II, §. 138, pag. 286 f.) zu der 32. Aufgabe eine Figur (es ist die 110.), bei welcher zur Veranschaulichung des Verhältnisses $BA : AC = DA : AF$ ein Punkt F außerhalb der Peripherie des gegebenen Kreises angenommen wird. Allein AD ist als der kleinere Abschnitt des Durchmessers $<$ jede andere den Punkt A mit der Peripherie verbindende Gerade AB, AE ist als der größere Abschnitt des Durchmessers $>$ jede andere den Punkt A mit der Peripherie verbindende Gerade AC, folglich mußte, wenn $BA : AC = DA : AF$ gelten soll, $AF < AC$, also noch viel mehr $< AE$ seyn, während doch in Wirklichkeit $AF > AE$ ist.

Dieser Verstoß rächt sich auch, sobald zur Ausführung der Construction geschritten wird. Man soll nämlich zwischen AF und AE

die mittlere Proportionale — sie heiße A G — suchen, von A aus mit der Weite A G einen Bogen beschreiben und von dessen Durchschnittspunkt mit der Peripherie (C) eine Gerade nach A ziehen. Diese Forderung erweist sich jedoch sofort als unausführbar, weil A G als Hypotenuse > A E, also noch vielmehr > jede andere von A aus an die Peripherie zu ziehende Gerade ist, folglich auch ein mit ihr von A aus beschriebener Bogen den Kreis nicht treffen kann. Die ganze Auflösung gilt also nur dann, wenn A F < A E ist.

Rep. Gundert.

Ueber Privat-Lectionen.

Wenn der Classen-Lehrer außer den ihm zugetheilten öffentlichen Unterrichts-Stunden bei einzelnen Schülern es für nöthig erachtet, daß ihnen noch besondere Lectionen in den obligaten Schulfächern ertheilt werden, so ist dieß nach des Einsenders unmaßgeblicher Ansicht als ein nothwendiges Uebel zu bezeichnen. Denn der öffentliche Unterricht soll doch von der Art sein, daß nicht nur die fähigeren, sondern auch die mittelmäßigen Schüler folgen können. Ist dieß nicht der Fall, so fehlt es entweder am Lehrer oder am Schüler. Versteht der Lehrer seine Sache, so ist Nachhilfe durch Privat-Lectionen immer ein Zeichen, daß der Schüler entweder zu faul oder zu wenig begabt ist, um dem Classen-Unterricht zu folgen.

Wenn aber vollends dieser Nachhilfe-Unterricht nicht durch den Classen-Lehrer, sondern durch Leute ertheilt wird, die das Unterrichts-Geschäft lediglich necessitate coacti treiben, und zum Lehrfach gar keinen innern Beruf haben, so wird das nothwendige Uebel des Privat-Unterrichts zu einem noch bedenklicheren Hilfsmittel für den öffentlichen Unterricht. Entschieden nachtheilig aber wird es, wenn die Persönlichkeit des Privat-Lehrers von der Art ist, daß sittliche Verkommenheit ihn vor der Zeit von der Hochschule weg zu den Privat-Stunden getrieben hat. Und leider! ist die Gewissenhaftigkeit der Eltern nicht immer von der Art, daß sie auch die Persönlichkeit des Lehrers in's Auge fassen. In der Regel kümmern sich solche Privat-Lehrer wenig oder gar nicht darum, wo und in welcher Weise Hilfe Noth thut; es fällt ihnen nicht ein, mit dem öffentlichen Classen-Lehrer Rücksprache zu nehmen über das quantum und quale des Nachhilfe-Unterrichts. Von einer Befähigung zum Lehrfach auf Grund einer Prüfung ist bei den meisten gar keine Rede. Darum drängt es den

Einsender dieses, im Interesse des öffentlichen Schul-Unterrichts an seine Collegen die Anfrage zu richten, ob nicht eine studienräthliche Verfügung existirt, wodurch den möglichen Nachtheilen des Privat-Unterrichts vorgebeugt und derselbe zum zweckentsprechenden Hilfsmittel für den öffentlichen Unterricht gemacht werden kann?

M. P.

Etliche Bemerkungen zur französischen Grammatik.

Wenn die Vertrautheit mit einer classischen Sprache mit auf der genauen Kenntniß der Formen und auf einem reichen Wörtervorrath beruht, so findet dieß in fast erhöhtem Maße bei den lebenden Sprachen Statt. Wer will geläufig französisch sprechen und schreiben, dem die Formen des Verbe — in der deutschen Grammatik mit Recht die „tragende Kraft des Satzes" genannt — unbekannt sind oder dem jegliche copia verborum abgeht? — Es war mir stets eine leidige Wahrnehmung, daß Schüler von 15—17 Jahren, nachdem sie Jahre lang nach Ahn, Seidenstücker ꝛc. tractirt worden, mit den einfachsten Formen des Verbe nicht bekannt waren und bei den einfachsten Exceptionen aus mangelnder Wörterkenntniß nur Lücke an Lücke zu reihen wußten. Mag diese Unkenntniß von Lehrern oder Schülern verschuldet sein, sicherlich ist unter solchen Umständen dem Schüler die Bedeutung des Französischen als einer lebenden Sprache nicht aufgegangen! Eine Sprache wird aber uns und in uns nur lebendig, wenn wir einen Einblick gewinnen in ihre inneren Gesetze, in die Gründe ihrer Formationen; wenn nicht blos trockne Regeln als faits accomplis hingestellt und dem jugendlichen Gedächtniß aufgeladen werden und wenn endlich in die unvermeidliche Masse von Regeln und Ausnahmen methodische Ordnung gebracht wird. In dieser Hinsicht — ich glaube damit nichts Paradoxes zu sagen — geben die meisten lateinischen und griechischen Grammatiken, weniger manche neuere französische Grammatik, das Bild einer lebenden Sprache, weil bei ihnen zur Wahrheit geworden ist, was bei mancher französischen Grammatik nur auf dem Titel geblieben ist: analyse raisonnée. Und dies führt mich auf eine brennende Frage der Zeit, in Hinsicht auf welche ich meine volle Uebereinstimmung ausspreche mit der in Ihrem Blatte neulich aufgestellten Forderung, daß ein Lehrer des Französischen das Lateinische verstehen müsse. Denn was hilft es, wenn die meisten Realschüler ehdem einen Cursus im Lateinischen

durchgemacht haben und der Lehrer mag oder vermag sie nicht auf den Zusammenhang beider Sprachen im Einzelnen aufmerksam zu machen? Es ist dies aber schon deswegen sehr wünschenswerth, weil dadurch zwei so disparat scheinende Lehrfächer einander näher gerückt werden und insbesondere das Französischlernen den Schülern wesentlich erleichtert wird. Letzteres — von Jedermann zugestanden dem Princip nach — tritt z. B. in bedeutendem Grade ein, wenn die Schüler gewöhnt werden, in den Präparationen die lateinische radix neben das französische Wort beizusetzen. Wie will ich eine sichere Orthographie herbeiführen, wenn ich nicht erkläre, daß z. B. âme die Contraction von anima, âpre von asper, cloître von claustrum, albâtre von alabaster etc. also der Circonflexe dem Worte wesentlich ist? Daß ferner die Endungen vieler Abstract-Substantive in — ence und — ance dadurch leicht zu unterscheiden sind, daß die ersten dem lateinischen — entia, die andern dem — antia entspricht; daß also prudence zu schreiben wegen prudentia, abstinent und abstinence wegen abstinens und abstinentia, hingegen arrogant, arrogance wegen arrogans und arrogantia? Wie leicht muß endlich der von den Franzosen als eine „nuance délicate“ bezeichnete Unterschied des Imparfait und Défini denen werden, die darauf schon im Lateinischen hingewiesen worden sind? Der Analogieen sind sehr viele. Freilich darf sich der Lehrer andererseits nicht verdrießen lassen, unverholen die Vorzüge der alten Sprachen, die Armuth und Steifheit des Französischen in Wort- und Satzbildung hervorzuheben, sicher auf andrem Wege seinem Lehrstoff wieder die Sympathieen gewinnen zu können. Zu einer classischen Sprache aber kann das Französische nie und nimmer mehr gestempelt werden; denn besäße es dieselbe Prägnanz und denselben Ernst, so wäre sie nicht — Salonsprache! — Freilich kann die französische Grammatik nicht durchweg nach der lateinischen Sprachlehre zugeschnitten werden, soll sie ihre Eigenthümlichkeit bewahren. So kann z. B. von einer französischen Declination genau genommen gar nicht die Rede sein; denn diese Sprache hat keine Biegung der Endungen, keine eigentlichen Fälle, wie die classischen Sprachen und das Altdeutsche, sondern sie setzt den Artikel mit den beiden Präpositionen de und à zusammen, woraus durch Contraction du, des, au, aux entsteht. Ebensowenig kann man eigentlich von drei verschiedenen Artikeln reden, da der article partitif nur der Genitiv des défini ist; dessen Anwendung daher nur als eine Eigenthümlichkeit des Sprachgeistes zu bezeichnen ist. Die schroffe Absonderung aber in drei verschiedne Formen erschwert dem Schüler die Erlernung, ist also ein

Grund für die häufige Unsicherheit darin. — Ein weiterer Uebelstand ist die geringe Bekanntschaft mit dem verbe, von dem irrégulier gar nicht zu reden. Unsere sogenannten practischen Lehrbücher legen allerdings auf ihre Einübung einen großen Werth, indem sie jede Form in ein Beispiel kleiden; die Erfahrung beweist aber, daß ein Schüler diese Beispiele durchübersetzt haben kann, ohne auch nur donner frei conjugiren zu können. Dies mag daher rühren, daß mancher Lehrer Zeiten, Personen &c. eine um die andere hersagen läßt, ohne auch einzelne Formen außer der Reihe abzufragen oder daß nicht genug mündlich wiederholt wird. Aber das täglich wiederholte Memoriren der Wörter und Zeitformen kann dem Schüler so wenig erlassen werden, als dem Sänger und Spieler die täglichen Scalaübungen. Es sei hiebei noch vergönnt auf die Theorie von der Formation des temps hinzuweisen, die für die Einprägung des verbe von großer Wichtigkeit ist. Die grammaire des grammaires von Girault Duvivier und ihr nach, wie es scheint, Borel stellen folgende Sätze auf: der Impératif „se forme du présent de l'indicatif, so daß aus j'aime — aime, aus nous aimons — aimons“ werden soll. Offenbar aber ist dies keine Bildung oder Derivation, sondern höchstens eine Vereinfachung. Damit ist nun nichts erklärt, als daß nous, vous etc. im Impératif weggelassen werden. Warum aber dies? etwa weil in der gebietenden Form der ganze Accent auf dem Stamm des verbe ruht, in welchem die Thätigkeit sonach hervorgehoben wird. Ferner „de l'infinitif on forme le futur et le conditionnel par l'addition de — ai à l'infinitif.“ Dies kann nicht zugegeben werden, wenn man anders von charakteristischen Endungen der temps reden will. — ai ist vielmehr die terminaison caractéristique des Défini, wie — ais des Imparf.; die des Futur ist — rai, des Condit. — rais. Diese beiden Endungen werden an den Stamm des verbe angehängt, den man vom Schüler aufsuchen lasse: aim — fin — recev — vend. — Bei Conjugaison 1 und 2 tritt dann der voyelle caractéristique e und i wieder in sein Recht ein. Mit dem Satz hingegen: an — er hänge man ai, an — ir ebenfalls — ai an, — oir verwandle in — rai, — re wieder in — rai ist doch sicherlich keine Regel für alle vier Conjugaisons gegeben! Daß man finissons sagt, dafür kann doch nicht das als Grund angeführt werden, daß man finissant sagt! Vielmehr haben beide Formen denselben sprachwissenschaftlichen Grund: die Verwandtschaft von r und s oder ss. — Wenn endlich das Imparf. Subj. vom défini abgeleitet wird, so mag dies als ein mechanisches Hülfsmittel gelten; in Wahrheit aber wäre zu sagen: das Imparf.

Subj. muß eine gedehnte Form sein, wie im Deutschen aus gab — gäbe ꝛc. wird; daher die Verschärfung in — sse; der Vocal aber ist einfach wieder der characteristische Vocal: in Conj. 1, a, in 2, i, in 3, das mit dem o verwandte u, in 4, — i. — Große Schwierigkeit macht den Lernenden das verbe pronominal; eine Erklärung habe ich nur bei Girault Duvivier gefunden, die gewiß zur Erleichterung beiträgt: man sagt: il s'est imaginé nicht il s'a imaginé, weil hier der Gedanke des Leidens des Subjects vorwiegt; dies aber drückt das verbe auxiliaire aus, während avoir mehr die zielende Thätigkeit auf ein Fremdes bezeichnet.

Der Zweck vorstehender Bemerkungen war, zu zeigen, wie eine nähere Begründung mancher grammatischen Punkte unter Bezugnahme auf die classischen Sprachen anzustreben wäre, ebensowohl im Interesse des denkenden Lehrers, als zur Erleichterung für die Lernenden. Dabei kann ich nicht verhehlen, daß ich mit manchem Andern eine wissenschaftliche französische Sprachlehre für Lehrzwecke neben den vielen analytischen Lehrgängen sehr vermisse.

L. M.

Lehrsätze und Aufgaben. *)

Zieht man an einen beliebigen Punkt M auf dem Umfang einer Ellipse, deren große Halbachse O A = a und deren kleine Halbaxe O B = b ist (O ist der Mittelpunkt), eine Tangente, welche die Verlängerungen von O A und O B in m und n schneidet, so nenne ich O m n das Berührungs-Dreieck und m n die Berührungs-Hypotenuse von M. Dasjenige Stück der letzteren, welches zwischen dem Fußpunkt des von O auf sie gefällten Perpendikels und zwischen M enthalten ist, soll Differenz heißen. Unter kleiner Normale möge das Stück der Normale von M an bis zum Durchschnitt mit der großen Axe, unter großer Normale das Stück von M an bis zum Durchschnitt mit der kleinen Axe oder ihrer Verlängerung zu verstehen sein.

*) Der Weg, auf welchem obige Sätze gefunden wurden, und welcher leicht zu ihrer Begründung führte, besteht darin, daß die Werthe der Normalen, Berührungs-Hypotenuse ϱ für den beliebigen Punkt M, dessen Abscisse gleich x, durch die drei Größen x, a und b ausgedrückt wurden. Was hier Berührungs-Hypotenuse, Normalen-Mittel genannt wird, steht in nahem Zusammenhang mit dem elliptischen Bogen-Differenzial, weßhalb die diesen Sätzen zu Grunde liegenden Anschauungen dem Studium der elliptischen Integrale zweiter Art als Vorschule dienen werden. Die eingeführten Benennungen sollen dazu dienen, beim Mangel einer Figur, Wiederholungen zu ersparen.

Die mittlere geometrische Proportionale zwischen der kleinen und großen Normale heißt das Normalen-Mittel.

1) Schneidet man auf der Normale von M beiderseits von diesem Punkte aus Stücke ab, M p gleich M q gleich dem Normalen-Mittel von M, so liegt der Punkt p auf dem Umfang des Kreises, der von O aus mit dem Halbmesser a — b und der Punkt q auf dem Umfang des Kreises, der von O aus mit dem Halbmesser a + b beschrieben wird.

2) Das Rechteck aus den Abschnitten, in welche ein Punkt M seine Berührungs-Hypotenuse theilt, ist gleich dem Quadrat seines Normalen-Mittels.

3) Beschreibt man über der Berührungs-Hypotenuse von M als Durchmesser einen Kreis, so geht er durch die Punkte p und q.

4) Die Halbaxen a und b einer Ellipse und die Berührungs-Hypotenuse eines Punkts auf ihrem Umfang sind gegeben, diesen Punkt selbst zu finden. Man beschreibe über der Berührungs-Hypotenuse als Durchmesser einen Kreis, lege von einem beliebigen Punkt O seines Umfangs aus zwei Sehnen in denselben, O p gleich a — b, O q gleich a + b, verbinde p mit q, so ist zunächst p q das doppelte Normalen-Mittel des gesuchten Punktes. Nun ziehe man den auf p q senkrechten Durchmesser m n, so sind O m und O n die Catheten des Berührungs-Dreiecks von dem gesuchten Punkte. Die Auflösung zeigt, daß es zwei Punkte auf dem Umfang des elliptischen Quadranten gibt, welche gleiche Berührungs-Hypotenusen haben. Solche Punkte sollen zugeordnete (oder konjugirte) Punkte zweiter Ordnung heißen. In dem besondern Fall, wo die gegebene Berührungs-Hypotenuse gleich a + b ist, gibt die Auflösung nur Einen Punkt an (siehe 6).

5) Die Halbaxen a und b einer Ellipse und das Normalen-Mittel von einem Punkte ihres Umfangs sind gegeben; diesen Punkt selbst zu finden. Man beschreibt um das Dreieck, dessen Seiten gleich dem Doppelten des gegebenen Normalen-Mittels, gleich a — b und gleich a + b sind, einen Kreis, so ist dessen Durchmesser gleich der Berührungs-Hypotenuse des gesuchten Punkts. Der Punkt auf dem Umfang des elliptischen Quadranten, dessen Normale den von O aus mit dem Halbmesser a — b beschriebenen Kreis berührt, soll mit D bezeichnet werden. Er hat folgende Eigenschaften:

6) Der Punkt D theilt seine Berührungs-Hypotenuse in zwei Abschnitte, welche gleich a und gleich b sind.

7) Die Berührungs-Hypotenuse von D wird durch das von O

auf sie gefällte Perpendikel in zwei Segmente getheilt, welche auch gleich a und gleich b sind.

8) Der Krümmungs-Halbmesser und das Normalen-Mittel von D sind unter einander und dem geometrischen Mittel aus den Halbaxen gleich.

9) Der Krümmungs-Kreis von D hat also gleichen Flächen-Inhalt mit der Ellipse.

10) Zieht man vom Krümmungs-Mittelpunkt δ dieses Punktes aus Parallelen mit den Axen, so schneiden sie die Berührungs-Hypotenuse von D und ihre Verlängerung in zwei Punkten, deren Entfernungen von D gleich a und gleich b sind.

11) Die Berührungs-Hypotenuse von D ist die kleinste.

12) Die Differenz von D ist die größte und gleich a — b.

13) Die Construktion des Punktes D ist folgende: Man errichtet in A, dem Endpunkt der großen Halbaxe, auf derselben ein Perpendikel gleich dem geometrischen Mittel aus den beiden Halbaxen, verbindet dessen Endpunkt mit O, welche Verbindungs-Linie den großen Axen-Kreis (den von O aus mit O A als Halbmesser beschriebenen Kreis) in d schneidet, so ist D d parallel mit der kleinen Axe. Eine andere Construktion ergibt sich aus 4 und 6.

14) Die besondere Ellipse, für welche der Unterschied und das geometrische Mittel der Halbaxen einander gleich sind, oder wo das rechtwinklige Dreieck D O δ auch gleichschenklig ist, hat viele merkwürdige Eigenschaften: Sie theilt die mit der kleinen Halbaxe parallelen Ordinaten des großen Axen-Kreises nach dem äußern und mittlern Verhältniß; δ liegt auf dem Umfang der Ellipse; der Unterschied der Halbaxen ist gleich der dem großen Axen-Kreis einbeschriebenen Zehnecks-Seite; es läßt sich dieser Ellipse ein Rechteck einbeschreiben, dessen Seiten gleich den dem großen Axen-Kreis einbeschriebenen Zehnecks- und Fünfecks-Seiten sind; die Verlängerungen der Seiten dieses Rechtecks bis zum Durchschnitt mit dem Umfang des großen Axen-Kreises sind gleich dem vierten Theil der großen Axe und gleich dem vierten Theil der dem großen Axen-Kreis umbeschriebenen Fünfecks-Seite.

Für ein Paar von zugeordneten Punkten zweiter Ordnung M und N (siehe 4) gelten folgende Sätze:

15) Das Produkt der trigonometrischen Tangenten der Winkel M O A und N O A ist gleich dem Quadrat der trigonometrischen Tangente des Winkels D O A. Hierauf beruht eine einfache Auflösung der Aufgabe, zu einem beliebigen Punkt M auf dem Umfang des elliptischen Quadranten seinen zugeordneten Punkt zweiter Ordnung zu finden.

16) Das Rechteck aus ihren Krümmungs-Halbmessern, das Rechteck aus ihren Normalen-Mitteln und das Rechteck aus den Höhen ihrer Berührungs-Dreiecke ist jedes gleich dem Rechteck aus den Halbaxen.

17) Das Rechteck aus ihren kleinen Normalen ist gleich der dritten Potenz von b dividirt durch a.

18) Das Rechteck aus ihren großen Normalen ist gleich der dritten Potenz von a dividirt durch b.

19) Das Rechteck aus den Abschnitten ihrer Berührungs-Hypotenusen vom Berührungs-Punkt an bis zum Durchschnitt mit der Verlängerung der kleinen Axe, sowie das Rechteck aus den Segmenten vom Fußpunkt der von O aus auf die Berührungs-Hypotenuse gefällten Höhe bis zum Durchschnitt mit der Verlängerung der großen Axe ist jedes gleich dem Quadrat der großen Halbaxe.

20) Die Rechtecke, welche sich aus den übrigen zwei Paaren von Abschnitten der Berührungs-Hypotenusen bilden lassen, sind jedes gleich dem Quadrat der kleinen Halbaxe.

21) Die Abschnitte, welche der Eine Punkt M auf seiner Berührungs-Hypotenuse bildet, sind einzeln gleich den Segmenten, welche durch die Höhe des Berührungs-Dreiecks auf der Berührungs-Hypotenuse des andern Punktes N gebildet werden, und umgekehrt.

22) Zieht man durch M Parallelen mit den Axen, so wird dadurch die Berührungs-Hypotenuse von N in drei Stücke getheilt, wovon die zwei äußern beziehlich gleich den Halbaxen sind, und umgekehrt.

23) Die Berührungs-Hypotenusen sowohl als auch die Differenzen zweier zugeordneten Punkte zweiter Ordnung sind einander gleich.

24) Die gemeinschaftliche Differenz zweier zugeordneten Punkte zweiter Ordnung, M und N, ist gleich dem Unterschied der elliptischen Bögen MB und MA. Für den besondern Fall des Punktes D ist der Unterschied der Bögen DB und DA gleich a — b (graphische Darstellung des Fagnanischen Satzes). B. in S.

Aufzulösende Aufgabe.

Es ist ein rechter Winkel gegeben und ein Punkt. Durch letzteren soll eine Linie gezogen werden, so daß das Stück, welches die Schenkel des rechten Winkels auf ihr abschneiden, eine bestimmte Größe habe (vergleiche Correspondenz-Blatt pag. 96). Diese Aufgabe hängt mit einer andern, so viel ich weiß, noch ungelösten, zusammen: durch einen außerhalb oder innerhalb einer Ellipse gegebenen Punkt auf dieselbe eine Normale zu fällen.

Lehrsatz.

Die Kurve, welche eine mit ihren Endpunkten auf den Schenkeln eines rechten Winkels sich bewegende Gerade von unveränderlicher Länge umhüllt, hat die merkwürdige Eigenschaft, daß sie ihrer Evolute (dem geometrischen Ort ihrer Krümmungs-Mittelpunkte) sowohl, als auch ihrer Evolvente ähnlich ist, so daß ihre Dimensionen von denjenigen der Evolute die Hälfte und von denjenigen ihrer Evolvente das Doppelte betragen. B. in S.

Themata zur lateinischen Composition.

(Fortsetzung.)

19.

Der Dichter, mit dessen Lektüre wir jetzt eben beschäftigt sind, gibt in mehreren Stellen seiner Gedichte Nachweisungen über seine frühere Lebenszeit. Er war in Venusia, einer kleinen Stadt auf der Gränzscheide von Lukanien und Apulien geboren im J. d. St. 689, und hatte einen Gefälleinbringer (Sat. 1, 6, 86) zum Vater, welcher der Classe der freigelassenen Sklaven (ib. 46) angehörte. Wir dürfen aus einer Stelle des dritten Buchs der Oden (4, 9 sq.) wenn gleich die zu Grunde liegende Thatsache in dichterisches Gewand gehüllt und darum nicht mehr auszumitteln ist, doch mit Bestimmtheit schließen, daß das besondere Talent des noch zarten Horaz sehr frühe bemerkt und der Vater ebendadurch veranlaßt worden sei, den Knaben nicht in der Schule seines Wohnorts zu belassen, obgleich (Sat. 1, 6, 73 sq.) die Söhne der angesehensten Stadtbewohner sich mit dem Unterricht begnügten, den sie da erhielten. Der Vater selbst (ib. 76 sq.) führte ihn nach Rom in der Absicht, ihm da die gleiche Bildung mit den Söhnen und Jünglingen aus den höchsten Ständen geben zu lassen, ohne damit auch zugleich eine Erhebung zu höherem Range für seinen Sohn zu bezwecken. Es war dem Vater offenbar nur um die geistige Ausbildung des Sohnes zu thun, womit er diesem die beste Ausstattung gegeben zu haben glaubte, auch wenn er nur würde, was der Vater war, oder eine Stelle als öffentlicher Ausrufer erhielte.

Um seinen Sohn auch im Aeußern den andern Knaben gleichzustellen, mit denen er in Rom die Schulen besuchen sollte, wandte der Vater (ib. 78 sq.) Summen auf, die außer Verhältniß mit seinem Vermögen gestanden haben müssen. Was aber noch viel mehr heißen wollte, er begleitete den Sohn nach Rom und hielt bei ihm aus, um in der sittenlosen Stadt (ib. 82 sq.) alle Verführung möglichst ferne von ihm zu halten. In den angesehenen Häusern von Rom war es immer ein Sklave, welcher das Geschäft hatte, den Sohn in die Schule zu begleiten, und der auch darum Pädagogus hieß. Der Vater Horatius übernahm diese Sorge bei seinem Sohne selbst, so lange er eines Hüters bedurfte.

Compluribus carminum suorum locis de vita anteacta quaedam is, in quo nunc maxime legendo versamur, poëta refert. Natus enim Venusiae, quod parvum erat oppidum in Lucanorum Apulorumque confiniis, patrem habuit coactorem, libertinum. Itaque in tertio lyricorum libro locus quidam comparet, qui mentione rei cujusdam illata, sub poëtico velut involucro latentis, eoque indagantibus intractabilis, tamen argumento est, igniculis ingenii non mediocris e tenello etiamtum Horatio elucentibus patrem commotum pueri e schola municipali deducendi consilium cepisse, quamvis amplissimi cujusque oppidanorum filiis ejus scholae institutione satis consultum videretur. Itaque pater filium, ut doctrina politiore aeque ac juvenes nobilissimi erudiretur, Romam comes ipse transmisit, non id quidem agens, ut existimationis aliquid illi accederet. Patris enim, id quod satis liquet, potissimum intererat, ut bonis artibus erudiretur filius, quibus eum instructum ornatumque optima sperabat futurum conditione, etiamsi intra paternam fortunam vel praeconis munus consisteret.

Ut vero puer reliquis adolescentibus, quibuscum scholas Romae celebraturus erat, victu quoque et cultu aequaretur, multiplicem quam pro ratione rei familiaris pecuniam impendisse videtur pater. Sed idem majore multo beneficio filium comitatus Romam, ut in urbe corruptissima omnes vitiorum illecebras quam longissime arceret, nusquam ab eo recessit. Nam e servis cuidam in nobilissimis urbis domibus officium solebat esse injunctum, filios familias in scholas deducendi, eoque paedagogi nomen gerebat. Pater Horatius filio quamdiu custodis egeret, illam operam praestitit.

20.

Vergleicht man die Stelle (Sat. 1, 6, 71 sq.), worin der Dichter von des Flavius Schule in Venusia spricht, mit einer andern in der a. p. 325 sq., worin er sein Urtheil über das römische Schulwesen im Allgemeinen abgibt, so erkennt man mit Leichtigkeit, warum er mit der Art, wie die Jugend gewöhnlich unterrichtet wurde, unzufrieden, und seinem Vater, der ihn zur Unterweisung nach Rom brachte, so dankbar war. Denn man mag die erstere Stelle, worüber Streit unter den Gelehrten ist, erklären wie man will, so geht doch aus derselben hervor, daß Flavius, wie die andern Lehrer aus seinen Schülern vorzugsweise gute Redner zu machen gesucht habe. Diese Lehrer sind ohne Zweifel gerade so, wie manche Schriftsteller über das Schulwesen in unsern Tagen der Meinung gewesen, daß der Knabe für das Leben lernen müsse. Der Römer der gewöhnlichen Art aber betrachtete als seine Lebensaufgabe den Erwerb (Epist. 1, 1, 53) und die Bewahrung des Erworbenen: und dazu war's denn vor Allem nöthig, daß er ein fertiger Redner wurde. Aber damit, meint unser Dichter, werde ein Rost über die jugendlichen Geister gezogen, der keinen edeln Gedanken, keinen Sinn für Schönheit aufkommen lasse. Die vornehmen Römer damaliger Zeit dagegen, voll Bewunderung für die Werke

griechischen Geistes, ließen auch ihre Söhne frühzeitig griechisch lernen, und mehr nach griechischer Weise unterrichten. Der junge Horaz, der nun desselben Weges geführt wurde, mußte, wie man aus Ep. 2, 1, 69 sq. ersieht, zuerst Werke älterer lateinischer Dichter auswendig lernen, wobei er einen Lehrer hatte, der wegen seiner Unbarmherzigkeit zum Sprichwort geworden ist. Aber die Liebe zu Homer, die sich bei unserem Dichter so oft in den unzweideutigsten Zeichen kund gibt, läßt uns vermuthen, daß er als Jüngling sich vorzugsweise um das Verständniß dieses Vaters der Dichtkunst bemüht habe; wie auch außerdem seine Gedichte Zeugniß davon ablegen, daß er mit den übrigen griechischen Dichtern, auch den dramatischen wie Aristophanes und ebenso mit den Philosophen, z. B. Aristoteles, wohlbekannt gewesen sei.

Si quis locum illum, quo poëta de ludo Flavii Venusino infert mentionem, cum alio quodam artis poëticae loco contenderit, quo de puerili Romanorum disciplina universa sententiam dicit, facile profecto cur Horatius subolis instituendae more vulgato offensus patri suo, qui sese Romam deduxisset erudiendum, maximam habuerit gratiam, intelliget. Quoquo enim modo locum illum priorem, quo de disputatur inter doctos, interpretando explanaveris, tamen et Flavium et ceteros ludorum magistros in id inprimis elaborasse, ut discipuli calculos docte ponerent, verbis illis demonstratur. Vitae enim oportere pueros discere, ludorum illi magistri videntur judicasse, quod idem nostra aetate multi, qui de ludis instituendis libros conscripserunt. Atqui vulgus Romanorum quum in omni vita rei faciendae servandaeque curam potissimum ageret, tum ad rationes conficiendas quam promtissimos esse omnes debere existimabat. Verum ea re ipsa mentibus puerorum aerugine quadam obducta nihil cogitationis honestae, nullum pulchri sensum posse nasci poëta noster censet. Contra nobilissimus quisque Romanorum illo tempore, quum Graecorum ingenii monumenta magnopere admirarentur, et litteris Graecis filios suos a prima aetate imbuendos, et Graecorum potius more erudiendos curabant. Qua via puer Horatius quum et ipse ferretur, primum opera vetustiorum poëtarum Latinorum, id quod ex Ep. 2, 1, 69 sq. intelligitur, memoriae mandavit, eo praeceptore utens, cujus nomen propter inhumanitatem proverbii locum obtinuit. Sed studio Homeri, signis minime dubiis in poëta nostro saepissime elucente, puerum illi parenti poëseos cognoscendo inprimis operam dedisse licet conjectare; cujus carmina praeterea argumento sunt, celerorum eum poëtarum Graecorum, scenicorum quoque, ut Aristophanis, et philosophorum, qualis fuit Aristoteles, notitiam non mediocrem habuisse.

(Schluß folgt im Beiblatt.)

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.
Druck und Expedition bei Herwich & Dittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).

Beiblatt zum Correspondenzblatt.

December № 12. 1856.

Uebersetzung der Prüfungs-Aufgabe beim Maturitäts-Examen im Frühjahr 1856.

(Correspondenz-Blatt Nro. 7, S. 57).

Ludibrio quasi habere hominum artem videtur saepe natura [1]) imbecillitatisque convincere mortales, qui, opera ab ipsis confecta esse, gloriari solent, nunquam interitura, quum igne consumi videamus amplissima et firmissima aedificia, quae alteri etiam seculo profutura confisi erant, qui principes exstruxerant, vel eo adductos miseriae alios, ut — patrii liceat uti verbis poetae —

mirentur moesti clade perire suā.

(cum moesta quadam admiratione corruentia intueantur opera, quae sua praedicaverant). Eadem naturae (lege) vi innumera ex marmore vel aere confecta artificia humo per multorum seculorum spatium jacent obruta, unde detruncata scilicet [2]) ac mutila effodiuntur. At non delentem humana tantum, sed nova etiam suapte vi procreantem longe validiorem esse humana arte naturam, in promtu est. Argumento sit [3]) (est) miles gregarius, qui Austriacorum relictis castris nulloque artium bellicarum genere instructus inter eos, ad quos confugerat, imperatoris obtinet gradum summaque sui afficit admiratione eos, qui per multos annos in arte disciplinaque militari plurimam consumserant operam. Quid quod ex [4]) tenui ludimagistro, [5]) quem ultra ea, quibus parvulos imbuere consueverat, literarum elementa vix crederes progressum, nostris diebus repente surrexit poeta scenicus, ita ut, ad quem vix nomina clarissimorum videbantur pervenisse poetarum, ipse jam celebretur auctor tragoediae, quam non sine approbatione universae Germaniae in scenis agi legimus. Quae cum ita sint, nemo tamen negaverit, artes literasque summo studio, summo labore esse colendas.

Hdh. A. Planck.

---

[1]) So ars und natura ohne Beifügung auch Cic. Nat. D. 2, 22. [2]) In diesem scilicet, über dessen Gebrauch Zumpt §. 345 sehr ungenügend spricht, soll die Ironie der Natur angedeutet sein. Belege für diesen Gebrauch glaube ich bei Freund zu finden. [3]) So Liv. 5, 44. [4]) Zumpt §. 309. [5]) Cic. Nat. D. 1, 26.

Die Geschichte Württembergs von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart.

Für Schule und Familie freimüthig erzählt von Dr. C. Büchele. Mit Holzschnitten. Stuttgart, Druck und Verlag von K. Müller. 1855.

Fragen wir, für welche Leser dieses Buch bestimmt sey, so müssen wir uns an den Titel halten: eine Vorrede findet sich nicht. Jener aber gibt an, daß der Verfasser die Schule und die Familie im Auge gehabt habe. Was die erstere betrifft, so meint er ohne Zweifel nicht die Volksschule: für diese ist es schon zu umfangreich und nimmt dabei doch auf das, was für den Landmann und niederen Handwerker die meiste Bedeutung hat, nicht genug Rücksicht; auch ist der Stil nicht volksthümlich. Den höheren Schulen aber empfiehlt es sich durch klare, lebendige Darstellung und Reichthum an belehrenden und anziehenden Schilderungen besonders aus der neueren Zeit. Ebenso dürfte es wohl im Kreise gebildeter Familien gerne und mit Nutzen gelesen werden. Auch die beigefügten Holzschnitte sind nicht übel: sie stellen den Hohenstaufen in seiner heutigen Gestalt dar, ferner das Schlegler-Schloß zu Heimsheim und das Brustbild des Herzogs Christoph.

Grammatik der neuhochdeutschen Sprache.

Mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Entwickelung von H. A. Schötensack, Lehrer des Gymnasiums zu Stendal. Enke, Erlangen.

Eine ausführliche Besprechung des genannten Werkes müßte wohl die Grenzen des Raums, der ihr in diesem Blatte eingeräumt werden könnte, weit überschreiten, und so mag es genügen, durch eine kurze Anzeige auf das ausführliche und gründliche Buch aufmerksam zu machen.

Der Verfasser will ein Lehrbuch geben, das nicht allein den höheren Anforderungen grammatischer Behandlung überhaupt entspricht, sondern auch zugleich denen, die man an ein Werk stellt, in welchem der von der deutschen Sprache genommene Entwicklungsgang ohne große Umschweife (d. h. nur mit Berücksichtigung des Gothischen, des Alt- und Mittelhochdeutschen und ohne eine zu specielle Berücksichtigung fremder Sprachen) dem Leser klar vor Augen geführt wird. Die Berücksichtigung des Gothischen, des Alt- und Mitteldeutschen geschieht dabei auf eine Art und in einer Ausdehnung, daß dadurch auch zugleich zum Verständniß jener Dialecte eine fortgehende Anleitung gegeben wird.

Das Buch behandelt nach einer kurzen Einleitung über das Wesen der Sprache überhaupt und über den Bildungsgang der deutschen

Sprache, wobei die Hauptunterschiede des Gothischen und der 3 verschiedenen Formen des hochdeutschen Dialekts kurz und treffend angegeben sind, im ersten Theile von S. 8—522 die Formenlehre, im zweiten Theile von S. 523—832 die Syntax. Die Formenlehre wird abgehandelt in 4 Abtheilungen, wovon die erste die Lehre von den Buchstaben, die zweite die Wort- und Flexionslehre, die dritte die von der Wortbildung enthält, während die vierte die neuhochdeutsche Orthographie bespricht. Der zweite Theil, die Syntax, behandelt im ersten Abschnitt den Satz, die verschiedenen Satzarten, Modi, Tempora ꝛc. und im zweiten Abschnitt den Satzverein oder die Periode, die untergeordneten Sätze, die Wortstellung, die Interpunction.

In der orthographischen Frage spricht sich der Verfasser entschieden gegen die Verfechter der streng grammatischen und historischen Ansicht aus. In der gegenwärtigen Orthographie, sagt er, die doch nur als das äussere Gewand unserer neuhochdeutschen Sprache angesehen werden kann, muß man sich in vielen Fällen blos nach der herrschenden Mode richten, und sollte dieselbe auch ihre Entstehung, wie öfters nur dem Zufalle verdanken. In nicht wenigen Fällen aber gründet sich unsere gegenwärtige Orthographie auch auf das Bestreben, gleichlautende Wörter verschiedener Bedeutung schon durch die Schreibung als verschieden darzustellen. Dieser Punct ist mehr zu beachten, als es von Vielen geschehen ist, und findet jedenfalls eine allgemeinere Anerkennung, als der Versuch, unsre Orthographie oft ganz der neuhochdeutschen Aussprache entgegen an die im Mittelalter herrschende Orthographie anzulehnen. Die meisten Gebildeten unsrer Zeit haben sich weder in die Wünsche der historischen Grammatik gefügt, noch werden sie es auch in Zukunft thun und der Grammatiker hat weiter Nichts, als das Nachsehen und Nachgehen, er muß das historisch gewordene nehmen, wie es ist, und nicht wie es sein könnte, indem er zu bedenken hat, daß auch das, was in der neuern Zeit durch den Gebrauch der besten Schriftsteller sich festgesetzt hat und dadurch geheiligt ist, um nichts weniger seine historische Berechtigung habe. Den eigentlichen historischen Faden wird doch nur der Grammatiker von Profession festzuhalten im Stande sein, während der grammatische Dilettant — und das sind oft gerade unsre besten Schriftsteller — nur den zu seiner Zeit herrschenden Gebrauch zum alleinigen Maßstab seiner Orthographie macht. Daher wird man in allen Fällen, wo unsre heutige Aussprache in einen Gegensatz zum früheren tritt, die Orthographie nach der gegenwärtigen Aussprache zu wählen haben und z. B. schreiben: g i n g, f i n g, h i n g, nicht: g i e n g, f i e n g, h i e n g; denn wer einmal die

ursprünglichen Verbalformen nicht kennt, wird sie auch durch diese Orthographie nicht kennen lernen, die ihm nur als etwas der jetzigen Aussprache Widerstrebendes erscheint. Anders verhält es sich mit der Schreibung von hielt, fiel, bei welchen die Beibehaltung des e nach i zugleich die neuhochdeutsche Aussprache dieser Wörter andeutet. Was hilft es denn auch, wenn man in einzelnen Puncten an das Historische anknüpft und dieß doch gerade an den Hauptpunkten nicht mehr durchführen kann und darf. — — Wir müssen uns ja in so Vieles, was in unserer deutschen Sprache herrschend geworden ist, fügen, wenn wir überhaupt noch für neuhochdeutsch Redende gelten wollen, daß es auf einige Uebelstände, die sich in unsrer jetzt herrschenden Orthographie finden, mehr und weniger nicht ankommen kann und müssen uns damit zu trösten suchen, daß unsre gegenwärtige Orthographie trotz der mehrfachen Unebenheiten immer noch weit mehr mit der Aussprache und der Herleitung aus früheren Formen übereinstimmt, als unter andern z. B. die englische und französische Sprache, wo eine der Aussprache anbequemte Orthographie freilich auch fast jede Herleitung der jetzigen Formen aus den ursprünglichen verwischen würde. — — Auch kann es mit unserer neuhochdeutschen Orthographie überhaupt noch nicht ganz so schlecht stehen, wie dieß häufig dargestellt wird, wenn man bedenkt, daß ihre Feststellung durch den herrschenden Gebrauch doch wenigstens in soweit gelungen ist, daß sich die Zahl der Wörter, welche durch die Orthographie verschieden dargestellt werden, wenigstens noch übersehen läßt. — — —

Themata zur lateinischen Composition.

(Schluß).

21.

Von Horaz selbst erfahren wir, Ep. 2, 2, 43 sq., daß er, um die zu Rom begonnenen Studien fortzusetzen und zu erweitern, nach Athen gegangen sey, ohne daß er uns jedoch einen Wink über die Zeit gibt, zu welcher er diese Reise gemacht habe. Cicero's Sohn, ganz im gleichen Alter mit unserem Dichter, ist im Jahr 709 zu demselben Zwecke nach Athen gegangen; und aus einem Briefe des Vaters Cicero, Att. 12, 32, ersieht man, daß zu gleicher Zeit noch mehrere junge Römer aus angesehenen Häusern die Absicht hatten, ebendahin zu reisen. Im folgenden Jahre, als durch Cäsars Ermordung die ganze Gestalt der Dinge auf einmal umgewandelt wurde, muß Horaz doch schon lange genug in Athen gewesen seyn, um in der angeführten

Stelle sagen zu können, Athen habe ihn in seinen Kenntnissen gefördert; er habe bei den academischen Philosophen nach der Wahrheit gesucht. Deßhalb mag er wohl auch im Jahre 709 die Reise gemacht haben. Brutus aber, der nach Cäsars Ermordung überall die tüchtigsten jungen Männer an sich zu ziehen suchte, und auf seiner Reise zu dem Heere auch nach Athen kam, ließ unsern Dichter so wenig als den jungen Cicero bei ihren Studien: er nahm beide, so jung sie waren, da keiner noch über das 21. Jahr hinaus war, mit fort, und machte beide zu Obersten, Sat. 1, 6, 48. Der junge Cicero muß sich nach dem Zeugniß, welches Brutus demselben bei Plutarch gibt, ziemlich gut gehalten haben. Unser Dichter dagegen bekennt in der Schlacht bei Philippi mit Zurücklassung des Schildes geflohen zu seyn. Od. 2, 7, 9. Er war zum Soldaten nicht gemacht.

Jam Horatium, ut coepta Romae studia persequeretur ac diffunderet, Athenas esse profectum ipse nobis auctor est, nihil quidem indicans, unde tempus ejus profectionis conjectare liceat. Aequalis autem nostro Ciceronis filius anno u. c. 709 Athenas se contulit, eadem, quae Horatius expetens; eodemque tempore complures juvenes Romanos nobiles eo commigrandi consilium cepisse ex epistola quadam patris Ciceronis intelligitur. Anno autem insequente, quum Caesar occisus res omnes repente de pristino statu convellisset, Horatium, ut l. l. posset dicere, artis aliquantum sibi Athenas addidisse, apud Academicos sese verum quaesivisse, satis diu ibi oportuerat commorari. Unde licet colligere et ipsum anno 709 iter illud confecisse. At Brutus, qui Caesare interfecto juvenum promtissimum quemque undique adsciscebat, quum ad exercitum proficiscens Athenas quoque venisset, neque poëtam nostrum, neque Ciceronem filium diutius passus in studiis versari, utrumque quamvis adolescentem admodum, quorum neuter annum vicesimum primum excessisset, abductos legionibus praefecit. Et Ciceronem quidem, id quod Brutus apud Plutarchum testatur, satis strenue opinor egisse. Contra noster in pugna Philippensi parma relicta se tergum fatetur vertisse; quippe qui ad arma non esset natus.

22.

Als Horaz im Jahr 713 nach Italien zurückkehrte, fand er seinen Vater todt und das kleine Erbtheil, das jener ihm zurücklassen wollte, in fremden Händen. Er selbst besaß nichts mehr, Ep. 2, 2, 50. Wenn er nun in dieser Stelle sagt, es habe ihn die kecke Armuth

getrieben, Verse zu machen, so darf man sich das wohl nicht so denken, als hätte er gehofft, durch Dichten Geld zu verdienen, da dieses nach den damaligen Verhältnissen gar nicht möglich war. Er wollte vielmehr dadurch bekannt werden, und da es zuerst Verse nach des Archilochus Weise waren, in denen er sich versuchte, so mochte allerdings einige Kühnheit dazu gehören, als Dichter aufzutreten. Sein Brod suchte er dadurch, daß er in die Kanzlei eines Quästors eintrat. Daß ihm aber ein eigentlicher dichterischer Drang innewohnte, ohne alle Rücksicht auf etwaige Verbesserung seiner Lage, die durch das Versemachen zu erzielen gewesen wäre, drückt er nicht allein in manchen Stellen der Oden aus, sondern gibt es auch Sat. 1, 10, 31 zu verstehen, wenn er von sich selbst sagt, er habe, als er schon wieder in Italien gewesen, griechische Verse gemacht. Man glaubt, daß die siebente Satire des ersten Buchs und der sechszehnte Epodos seine frühesten Gedichte unter den unter uns erhaltenen gewesen seyen. Denn es ist mit Gewißheit anzunehmen, daß Horaz viel mehr Gedichte gemacht habe, als er nachmals in die von ihm selbst veranstaltete Sammlung aufnahm. Erst im Jahr 716 wurde er unter des Mäcena's Freunde aufgenommen. (Sat. 1, 6, 54 sq.) Durch diesen wurde er Besitzer des Gütchens im Sabinerlande, das er in der 16. Epistel des ersten Buchs beschreibt; durch ihn kam er auch mit Octavianus in Berührung, der eine große Zuneigung zu ihm faßte.

Reversus in Italiam Horatius et patrem mortuum, et exile patrimonium, quod ipsi relicturus fuerat ille, a se alienatum deprehendit, nullius jam rei dominus, Ep. 2, 2, 50. Quo loco quum audaci paupertate impulsum se memoret versus fecisse, non quidem ita dictum crediderim, ut eum carminibus pangendis quaestum facturum existimemus sperasse, quippe quod illorum temporum ratio nullo modo receperit. Quin contra famam potius expetens carminibus, quum ad Archilochi exemplum primo ingenium exerceret, non erat scilicet nullius audaciae, poëseos studium prae se ferre. Ceterum ita vitam sustentavit, ut in scribarum decuriam accederet, qui quaestori apparebant. Sed omissa quaestus colendi cura, quem versibus faciendis posset augere, Horatium nativa quadam ad carmina condenda irritatione perrexisse, ipse et lyricorum locis compluribus profitetur, et Sat. 1, 10, 31 innuit, sese dicens in Italiam reducem versus Graecos fecisse. Sunt autem, qui libri prioris Satiram VII atque Epodon XVI eum prima omnium, quae ad nos usque duraverunt, carminum composuisse perhibeant. Nam longe plura composita fuisse

ab Horatio carmina, quam quae posthac unum ad corpus ipse redegit, pro certo adfirmare ausim. Anno demum 716 in Maecenatis amicitiam est adscitus, unde et praedium Sabinum, cujus exstat Ep. 16 libri prioris ipso auctore descriptio, dono accepit, et Octaviano fuit connexus, qui eum magnopere dilexit.

Herausgeber: Prof. Klaiber. Mitherausgeber: Frisch und Holzer.

Druck und Expedition bei Berwick & Pittmar in Vaihingen.
In Stuttgart bei Ferdinand Steinkopf (Kronprinz-Straße Nro. 38).